

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: PSICOLOGIA COGNITIVA

**PRODUÇÃO E CONSCIÊNCIA METALINGÜÍSTICA DE TEXTOS EM CRIANÇAS:
UM ESTUDO DE INTERVENÇÃO**

Recife, dezembro de 1999

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: PSICOLOGIA COGNITIVA**

**PRODUÇÃO E CONSCIÊNCIA METALINGÜÍSTICA DE TEXTOS EM CRIANÇAS:
UM ESTUDO DE INTERVENÇÃO**

MES TRANDO: AURINO LIMA FERREIRA

1a. ORIENTADORA: ALINA GALVÃO SPINILLO

2a. ORIENTADORA: LÚCIA L. L. B. REGO

Recife, dezembro de 1999

FOLHA DE APROVAÇÃO

Aurino Lima Ferreira

Produção e Consciência Metalinguística de Textos em Crianças: um estudo de intervenção.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de Mestre.
Área de Concentração: Psicologia Cognitiva

Aprovado em: 15 de dezembro de 1999

Banca Examinadora

Profa. Dra.: Alina Galvão Spinillo
Instituição: U.F.PE

Assinatura: Alina Galvão Spinillo

Prof. Dr.: Raul Aragão Martins
Instituição: UNESP

Assinatura: _____

Profa. Dra. Selma Leitão Santos
Instituição: U.F.PE

Assinatura: Selma Leitão Santos

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pela concessão de um corpo propiciador dessa jornada de aprendizagens e aos mestres espirituais pelos ensinamentos de uma vida de paz..

Aos meus amigos do Coque por terem dividido sonhos e esperanças de um mundo mais fraterno. Em especial, gostaria de agradecer a Alexandre, Keila e Lúcia por tornarem-se "cegos" para que eu pudesse ver melhor.

Aos amigos do Morro da Conceição pelos anos de lutas junto ao direito à cidadania; particularmente, a D. Helena, Maurícea, Magna, Mary, Carminha, Jairo e Paulinho pelo exemplo de perseverança num ideal de construção de uma sociedade mais igualitária. Bem como às professoras e aos alunos que colaboraram nesse trabalho.

As forças espirituais e exemplos de vida do Jesus no Lar e da União Servidores do Cristo, em especial a Lurdinha, Lucila, Magdala e Gustavo, que fazem parte dessa história.

Luci Holanda por minha introdução no mundo da clínica e a Luiza Bradley pelas construções no mundo da psicanálise, especialmente pela gestão do projeto CECOMFIRE A Salet e Eliége um profundo agradecimento pelo contato com o nível transpessoal. Aos meus alunos pelas reflexões e por suscitarem minha paixão de aprender

Aos meus pais pelo exemplo de simplicidade e honestidade, a Antônio e Sebastiana pelo trabalho e dedicação, a Socorro e Francisca pela perseverança em sonhos, a Deca por ensinar o valor da distância e, aos meus sobrinhos e sobrinhas; a Lúcia por ter sido uma participante ativa na construção desse trabalho.

Finalmente agradeço a Alina Spinillo pelo exemplo de competência na formação científica, pela postura descontraída e ética no lidar com o outro. Pelo seu incentivo, por acreditar e fazer realizar sonhos. A Lúcia Browne agradeço o tempo em que seu olhar perspicaz apontou novos caminhos.

A todos os professores, funcionários e colegas do mestrado um muito obrigado.

Resumo

Esta pesquisa objetivou investigar o efeito de uma intervenção específica, voltada para a explicitação da organização e estrutura próprias do texto de história, sobre a produção e consciência metatextual em crianças. A intervenção propiciada procurou desenvolver habilidades metatextuais relativas à história; investigando-se se o desenvolvimento de tais habilidades desenvolveria não só a capacidade de pensar sobre o texto, mas também a capacidade de produzir textos com uma estrutura narrativa mais elaborada. Esta hipótese foi testada em um estudo de intervenção em que a produção de histórias e habilidades metatextuais foram avaliadas, em um pré e em um pós-teste, em 64 crianças com idades entre 7 e 8 anos de escolas públicas de 1ª e 2ª séries do ensino fundamental. Em cada série, as crianças foram divididas em um grupo controle e um grupo experimental. Durante a intervenção, oferecida em três sessões individuais, o experimentador desenvolvia seis atividades juntamente com a criança, e fornecia explicações que a levavam a analisar e refletir sobre as partes constituintes de histórias, sua organização e convenções lingüísticas. No pós-teste, verificou-se que, em ambas as séries, as crianças do grupo experimental não apenas alcançavam níveis mais sofisticados de consciência metatextual, como também produziam histórias mais elaboradas do que as crianças do grupo controle. Os mesmos resultados foram encontrados nas comparações entre pré e pós-teste em relação apenas no grupo experimental.

Os resultados indicaram que, pós a intervenção, crianças que produziam histórias incompletas e elementares passaram a produzir histórias completas com uma estrutura e organização lingüística elaboradas. Quanto à consciência metatextual, dificuldades em julgar partes de história foram superadas, dando lugar a julgamentos corretos através de critérios relacionados à estrutura do texto. Verificou-se que os ganhos relativos às habilidades metatextuais foram mais expressivos do que os ganhos na produção, visto que todos os sujeitos do grupo experimental tiveram algum tipo de avanço na consciência metatextual, enquanto na produção alguns permaneceram nas mesmas categorias de produção que no pré-teste. Implicações educacionais foram discutidas.

Palavras chave: consciência metatextual/ produção de história.

Abstract

The aim this research was to investigate the result of a specific intervention turned to the explicitness of peculiar organization and structure from the text of history about metatextual awareness and production in children. The propitious intervention researched to develop metatextual skills related to the history inquiring if the development of such skills would develop not only thinking ability about the text as also the ability of producing text with a more elaborated narrative structure. This hypothesis was tested in an intervention study where the histories production and metatextual skills were estimated in a pre and post test with sixty-four children, between 6-7 years old from public schools. In each class the children were divided in a control group and an experimental group. During the intervention offered in three individual sessions the experimenter developed six activities with the child giving explanations in order to induce his/her to analyze and reflect about constituent parts from the histories, his organization and linguistic conventions. It was noticed in the post test that in both of the grades the experimental group children had not only reached more sophisticated levels of metatextual awareness as had also created more elaborated histories than the control group children. The same results were founded in comparisons between pre and post test only in relation to the experimental group.

Results have showed that after intervention children who have created unfinished and elementary histories began to produce complete histories with elaborated structure and linguistic organization. In relation to metatextual awareness difficulties to judge parts of the history were surpassed giving place to correct judgements through criterion related to the structure of the text. It was noticed that the profits in the production considering that all of the subjects from experimental group showed a kind of progress in metatextual awareness while in the production categories than in the pre test. Education implications were discussed.

Key words: metatextual awareness / history production.

SUMÁRIO

	página
<i>AGRADECIMENTOS</i>	iii
<i>RESUMO EM PORTUGUÊS</i>	iv
<i>RESUMO EM INGLÊS</i>	v
SUMÁRIO	vi
ÍNDICE DE QUADROS	viii
ÍNDICE DE TABELAS	ix
APRESENTAÇÃO	x
INTRODUÇÃO	xii
CAPÍTULO I: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	01
1.1. A história enquanto gênero de texto	02
1.2. A produção de histórias	06
1.3. A consciência metalingüística de histórias	14
1.4. As relação entre produção e consciência metalingüística de histórias	20
CAPÍTULO II: O ESTUDO	24
2.1. Objetivos e relevância	25
2.2. Método	26
2.2.1. Participantes	26
2.2.2. Material	27
2.2.3. Procedimento e planejamento experimental	28
CAPÍTULO III. SISTEMA DE ANÁLISE DOS DADOS	35
3.1. Tarefa de produção de histórias	36
3.2. Tarefa de julgamento de partes de histórias	39

CAPÍTULO IV: RESULTADOS	45
4.1. A produção de histórias	46
4.2. O julgamento de partes de história	54
4.3. Relações entre produção e consciência metalingüística de histórias	64
CAPÍTULO V: CONCLUSÕES, DISCUSSÕES, IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS E PESQUISAS FUTURAS	71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78
ANEXOS	82

ÍNDICE DE QUADROS

	Página
Quadro 1 Distribuição das tarefas por grupo.	29
Quadro 2 Progressão e permanência de cada criança da amostra nas categorias de produção em ambas as ocasiões de testagem (Pré e Pós-testes).	50
Quadro 3 Progressão e permanência de cada criança d amostra nas categorias de julgamento em ambas as ocasiões de testagem (Pré e Pós-testes).	57

ÍNDICE DE TABELAS

	Página
Tabela 1	46
Frequência (e percentagem) de crianças em cada categoria de produção.	
Tabela 2	53
Frequência de crianças que progrediram nas categorias de produção de história.	
Tabela 3	54
Frequência (e percentagem) de crianças em cada categoria de julgamento.	
Tabela 4	60
Frequência de crianças que progrediram nas categorias de julgamentos de história.	
Tabela 5	62
Frequência (e percentagem) de acertos em cada textos-estímulo apresentado na Tarefa de Julgamento.	
Tabela 6	65
Número (e percentagem) de crianças no Grupo controle	
Tabela 7	66
Número (e percentagem) de crianças no Grupo experimental	
Tabela 8	67
Valores de significância (p) obtidos no Teste de Pearson	
Tabela 9	68
Número (e percentagem) de crianças quanto as relações entre produção e julgamento de histórias.	

PRODUÇÃO E CONSCIÊNCIA METALINGÜÍSTICA DE TEXTOS EM CRIANÇAS: UM ESTUDO DE INTERVENÇÃO

APRESENTAÇÃO

O presente estudo versa sobre duas habilidades lingüísticas relevantes para a psicologia do desenvolvimento e para a educação: a produção e a consciência metalingüística de textos. A partir de uma intervenção voltada para o desenvolvimento da habilidade de pensar sobre as partes constituintes de histórias e sobre a organização e convenções lingüísticas próprias deste gênero narrativo, investigou-se a produção e a consciência metatextual em crianças de séries iniciais do ensino fundamental de escolas públicas. Seria tal intervenção capaz de desenvolver habilidades metatextuais e, ainda, de melhorar a produção de textos?

Inicialmente é feita uma breve introdução em que se procura inserir a presente investigação no quadro das novas demandas educacionais expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais relativos à Língua Portuguesa.

O Capítulo I apresenta considerações teóricas sobre a história enquanto gênero narrativo e sobre a consciência metatextual, apresentando, ainda, os resultados de pesquisas sobre produção e consciência metalingüística de histórias em crianças. A última seção trata das relações entre esses dois aspectos.

No Capítulo II, o estudo, objeto deste trabalho, é apresentado; procurando-se descrever em detalhes o procedimento e planejamento experimental adotados, remetendo-se aos anexos onde constam as atividades propostas durante a intervenção.

Devido à complexidade do sistema de análise aplicado aos dados, o Capítulo III foi dedicado à apresentação das categorias de análise, nele constando os critérios que serviram de base para o julgamento do desempenho das crianças tanto na produção de histórias como

na tarefa de consciência metatextual. Exemplos das histórias produzidas e das justificativas das crianças são apresentados.

No Capítulo IV, constam os resultados relativos às duas habilidades lingüísticas em estudo, comparando-se os grupos de participantes investigados em ambas as situações de testagem.

No Capítulo V discute-se as conclusões derivadas dos resultados obtidos, as implicações educacionais e as pesquisas futuras que poderão ser desenvolvidas sobre o tema e que poderão esclarecer aspectos outros não abordados neste estudo.

INTRODUÇÃO

Na atual conjuntura brasileira, mais de trinta e seis milhões de crianças se debatem na pobreza; isso equivale a quase totalidade da população da Espanha e a quase dez milhões a mais que a população do Canadá.

Segundo o Banco Mundial, em relatório de 1985, o Brasil é o campeão de concentração de renda: os 10% mais ricos se apropriam de mais da metade da renda nacional; os 50% mais pobres ficam com apenas 15% dessa riqueza; 65% vivem na pobreza ou miséria, dos quais 54% são crianças. Se acrescentarmos a este quadro o panorama da saúde, a necessidade de trabalho precoce, o difícil acesso à escola e o sistema de ensino de má qualidade entenderemos as razões pelas quais ao final do período de escolarização básica as crianças de baixa renda acumularam um atraso de quatro anos em relação as crianças do Brasil dos ricos.

Diante deste quadro, buscar respostas sobre como organiza-se o saber do Brasil dos pobres, continua sendo um desafio. Desafio delineado em obras como 'Alfabetização e pobreza: três faces do problema' (Carragher, 1984), 'Na vida dez, na escola zero' (Carragher, Carragher & Schliemann, 1988), e 'Sociedade e Inteligência' (Carragher, 1989) que contribuíram para a compreensão das características do raciocínio das crianças do Brasil pobre em termos de diferenças e não de déficit; e em particular contribuíram para a compreensão das causas do fracasso escolar, apontando o fracasso da escola em seu papel de transformação social.

Pensar o Brasil dos pobres a partir da produção e consciência metalingüística de texto, alvo desta pesquisa, leva-nos a considerar o contexto no qual estas habilidades lingüísticas deveriam ser sistematicamente desenvolvidas: a escola. Sem o intuito de historiar, descreveremos, em linhas gerais, o processo de transformação ocorrido dentro da mesma nas últimas décadas (Soares, 1991).

Nos anos 60, o conhecimento disponível levava a escola a buscar a causa do fracasso no aluno. Desenvolveram-se nesta década toda uma série de experiências que buscavam suprir o déficit do aluno e as teorias da “prontidão para alfabetização” ganharam destaque.

A década de 70 é marcada pelo bem conhecido “currículo oculto”, ou seja, as crianças que vinham de famílias favorecidas pareciam trazer de casa um bagagem maior para lidar com as demandas escolares do que as crianças das famílias desfavorecidas. Mas, é só com o deslocamento do “como se ensina” para o “como se aprende”, nos anos 80, que começou a circular entre os educadores uma nova visão acerca da alfabetização, como aquela representada pela obra de Ferreiro e Teberosky (1985).

Na segunda metade dos anos 90, a escola se volta para o texto, sendo este visto como:

“...produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade.” (Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa (1997, pp. 25-26)

A importância do texto e o papel da escola no trabalho com o mesmo ganhou destaque nas propostas currículos, como pode ser ilustrado nas seguintes passagens do PCN- Língua Portuguesa (1997):

“... são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. ...Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los.” (p. 30)

A importância atribuída ao texto é ressaltada em diversas outras passagens no documento que hoje procura nortear a educação no Brasil quanto ao ensino da língua materna. Neste quadro, insere-se a pesquisa em psicologia cognitiva que, juntamente com outras ciências, é requisitada a colaborar no processo de compreensão e de implementação destas mudanças no que se refere ao desenvolvimento de habilidades narrativas no ensino fundamental.

Assim, o presente estudo é uma tentativa de, a partir de um estudo de intervenção desenvolvido no âmbito da psicologia cognitiva, gerar subsídios que tornem possível o desenvolvimento dessas habilidades, como sugerido no capítulo final deste trabalho quando são tratadas as implicações educacionais dos resultados desta investigação.

CAPÍTULO I: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Neste capítulo, a produção de textos e a consciência metalingüística são tomadas em relação a um texto em particular: a história. A escolha deste texto, dentre tantos outros, se deveu ao fato de que a literatura na área tem privilegiado este gênero narrativo em pesquisas com crianças, tendo-se, portanto, um referencial teórico e empírico substancial para fundamentar este estudo. Uma outra razão, é que a história é texto familiar para a maioria das crianças na faixa etária investigada, sendo ainda, o texto mais veiculado no contexto escolar.

Inicialmente a história é analisada enquanto gênero de texto, considerando seus elementos constituintes, sua organização e convenções lingüísticas. Para tal, tomou-se por base os pressupostos teóricos da Gramática de História. Em seguida são apresentados estudos sobre a produção de histórias em crianças, e estudos sobre a consciência metatextual recentemente conduzidos. A seção final deste capítulo versa sobre as possíveis relações entre essas duas habilidades.

1.1. A história enquanto gênero de texto

"É por isso que, quando um texto começa com "era uma vez", ninguém duvida de que está diante de um conto, porque todos conhecem tal gênero." (PCN Língua Portuguesa, 1997, p.26)

A compreensão dos gêneros narrativos como fenômeno lingüístico, cognitivo e social, a partir da análise do indivíduo que narra um determinado tipo de texto, é tarefa que recentemente tem despertado o interesse de diversos pesquisadores.

Na perspectiva de Bruner (1986), os gêneros de texto são recursos através do quais o narrador estrutura e representa tanto lingüística como cognitivamente os eventos, sejam eles reais ou fictícios. Para Heath (1983) e Hicks (1991) a competência narrativa relaciona-se ao conhecimento sobre gêneros, conhecimento que se deriva, entre outros aspectos, das experiências e contatos que o indivíduo tem com textos, o que lhe permite adaptar a linguagem a situações específicas de uso.

Neste trabalho compreendemos que os textos organizam-se dentro de gêneros e,

"...os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a "famílias" de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas." (PCN Língua Portuguesa, 1997, p. 26)

Estas características comuns referem-se aos elementos estruturais que constituem uma história, características essas objeto de análise dos gramáticos de história.

Revedo a literatura percebe-se a dificuldade dos autores em apresentar uma concepção única de história Stein e Policastro (1984) encontraram em torno de 20 (vinte) diferentes definições para mesma, abrangendo análises psicológicas, antropológicas e linguísticas. Contudo aspectos centrais que parecem formalizar as características estruturais de uma história são destacados por alguns autores, compondo um modelo denominado gramática de história.

Destacaremos, a seguir, os principais modelos de história, procurando conforme Albuquerque e Spinillo (1997, 1998) explicitar o modelo de história utilizado nesta pesquisa, contudo o detalhamento do sistema de categorias hierárquicas utilizado pelas autoras e adaptados para esta pesquisa será apresentado nos itens da produção e da consciência metatextual.

Analisando a estrutura mínima de uma história, Prince (1973) destaca três elementos que seriam essenciais à mesma: estado inicial, evento (responsável pela alteração do estado inicial) e estado final. Mesmo atribuindo a mudança de estados como a característica central de uma história, o autor não define o tipo de mudança proposta para os estados (se estados físicos ou psicológicos), dando margem ao nascimento de duas versões de história: uma requerendo a presença de um ser animado que sofre uma transformação a nível emocional; e outra versão onde não há a inclusão de ser animado, havendo mudanças a nível do ambiente físico. Outra característica da concepção de Prince diz respeito à ausência de um protagonista com meta ou objetivo a ser alcançado.

Opondo-se a esta visão, Rumelhart (1977) aponta que na história deve haver um protagonista capaz de traçar planos e de agir intencionalmente na busca da resolução de um problema.

Glenn (1978) sugere que, de forma geral, uma história deve incluir: (1) uma introdução, com a presença de personagem (ser animado) e a cena (contexto físico,

temporal e social onde acontece a história); (2) um episódio que se encontra subdividido em cinco partes: evento principal, resposta interna, tentativa, consequência e reação.

Sintetizando, as categorias acima, Stein e Glenn (1979) acabaram descartando a parte da reação e mesclando resposta interna e evento inicial numa única categoria, de forma que para estes autores um modelo mínimo de história deveria conter os quatro elementos a saber: introdução, resposta interna ou evento inicial, tentativa e consequência.

Já autores como Mandler e Johnson (1977) propõem uma estrutura mínima de história composta dos seguintes elementos: introdução, evento inicial, reação ao evento inicial e conclusão. Neste modelo a novidade fica a cargo da reação ao evento inicial e da inclusão de uma conclusão, que é uma retomada da categoria de reação proposta inicialmente por Glenn (1978). Estes autores apresentam duas definições de histórias antagônicas no que diz respeito à presença de um objetivo a ser alcançado. A primeira versão se aproxima da proposta de Stein e Glenn (1979) onde há um objetivo norteador das ações do personagem e uma segunda versão que exclui este objetivo.

Stein e Policastro (1984) buscando investigar a eficácia dos principais modelos de gramática de história quanto à predição das concepções dos sujeitos acerca do que é uma boa história, realizaram uma pesquisa com crianças de 2.^a série da classe média e com professores do 1.^o grau. Aqui são descritos apenas os resultados apresentados pelas crianças.

Os sujeitos foram solicitados a realizar duas tarefas:

(1) Tarefa de identificação - onde se avaliava se o estímulo apresentado era uma história ou não e, (2) Tarefa de julgamento. Para realização desta segunda tarefa os autores fizeram uso de uma escala de sete pontos, assim distribuída: (a) Não é uma história; (b) parte de uma história; (c) história quase completa; (d) é uma história; (e) história boa; (f) história muito boa e; (g) ótima história.

A análise dos resultados indicaram que tanto os modelos de Prince (1973) quanto o de Mandler e Johnson (1977) foram incompletos para definir uma boa história, pois mesmo aceitando histórias sem objetivos, as crianças só as consideravam como tal aquelas cujo enredo tinha um protagonista que não controlava certas circunstâncias. Estes modelos não contemplam tal situação, portanto mostram-se incompletos.

No entanto, o trabalho de Stein e Policastro (1984) aponta que as melhores histórias analisadas tinham: (1) eventos com objetivos definidos; (2) obstáculos a serem superados; (3) conflitos entre os personagens; (4) provocam reações no leitor (tristeza, medo, alegria).

Apesar do estudo acima apontar a dificuldade de se ter um único modelo capaz de contemplar a concepção do que os sujeitos pensam ser uma boa história, o modelo de resolução de problemas da gramática de histórias vem se mostrando adequado na compreensão das histórias, apesar de ser mais correto pensar não apenas em uma única definição de história, e sim compreender o caráter plural da mesma.

As gramáticas de história têm oferecido modelos para análise da produção de histórias em diversas pesquisas. Mesmo não havendo um consenso acerca de quais elementos são essenciais na definição de uma boa história, sua estrutura pode servir de "papel modelizador" para as crianças que estão iniciando suas atividades de produção de história.

Falando sobre a importância da gramática de história Rego (1996) destaca:

“é inegável que este constructo teórico tem servido para explicar uma gama de resultados empíricos relativos à forma como as pessoas, reproduzem, produzem e julgam textos de histórias” (p.120).

Contudo, a autora coloca que este modelo não é o único padrão seguido pelas crianças quando produzem histórias.

Em síntese os modelos de história propostos pelos teóricos nesta área (e.g. Prince, 1973; Mandler & Johnson, 1977; Rumelhart, 1977; e Stein & Glenn, 1979) fornecem indicadores acerca dos componentes estruturais básicos deste gênero de texto e sobre sua organização, podendo ser sintetizados para uso nesta pesquisa da seguinte forma:

(1) De modo geral estes modelos apontam que uma história tem um tipo de discurso com componentes específicos: a) um início - com introdução da cena e dos personagens; b) um meio - uma cadeia de eventos e a presença de um trama; e c) o final - um desfecho e a resolução da trama.

(2) Uma história parece mais organizada e estruturada quando apresenta certas convenções do estilo narrativo, como por exemplo o "era uma vez" introduzindo a cena e os personagens e "viveram felizes para sempre" caracterizando o final;

(3) Uma boa história depende do nível de competência narrativa do narrador.

Brewer (1985), investigando esquemas de histórias orais e escritas produzidas em diferentes culturas, menciona os seguintes aspectos: (a) a cena, com aberturas convencionais de história, no qual aparecem informações sobre o tempo e o lugar onde os eventos acontecerão; (b) os personagens ou protagonistas; (c) o evento e a trama; (d) a resolução da trama; (e) o epílogo, com avaliações e explicações morais; e (f) o fechamento que pode ser expresso pelo uso de convenções lingüísticas específicas. Este autor não enfatiza nenhum elemento particular como sendo mais importante e incluiu as convenções lingüísticas na sua análise concernente ao esquema de história.

Seguindo as posições de Rego (1996) e de Spinillo (1993, 1996; Spinillo & Pinto, 1994) o presente estudo adota a classificação de Brewer (1985) quanto à estrutura de histórias. Como o presente estudo focaliza tanto a produção como a consciência metalingüística relativa à história, apresentamos a seguir uma breve revisão da literatura sobre esses dois aspectos.

1.2. Produção de histórias

"Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que... ...cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações" (PCN- língua portuguesa, 1997, p.23)

Partindo da perspectiva que produzir história envolve atividades múltiplas, de natureza cognitiva e lingüística, Hudson e Shapiro (1991) destacam que conhecimentos diversos são requeridos para sua realização, tais como: o conhecimento de conteúdos; o conhecimento da estrutura narrativa; o conhecimento microlingüístico; e o conhecimento contextual. A organização desses conhecimentos visaria dar a produção uma característica de textualidade, de forma que detalharemos a seguir:

O conhecimento de conteúdo - diz respeito ao conhecimento e experiências do assunto a ser narrado, bem como da lembrança de outras histórias vistas pelo narrador. Este item envolve a necessidade de um domínio de conhecimento social geral.

O conhecimento microlingüístico - diz respeito ao conhecimento de marcadores lingüísticos que dão ao texto uma boa coerência e coesão. Marcadores lingüísticos como: "era uma vez", "um dia", "foram felizes para sempre" apontam eventos passados e servem, assim como o tempo verbal e os elementos conectivos, para diferenciar estilos narrativos.

O conhecimento contextual - o para quem, o porquê e o como são questões fundamentais quando se deseja realizar uma produção, já que o contexto influencia tanto o conteúdo como a organização da história. Em sua pesquisa Hudson e Shapiro (1991) destacam que crianças de quatro anos conseguem adaptar seu discurso em função da demanda dos adultos, sem contudo terem produções textualmente organizadas.

O conhecimento das estruturas - diz respeito ao conhecimento que possibilita a diferenciação dos estilos narrativos, no que se refere a forma de se organizar a estrutura sequencial dos eventos. A estrutura de história tem sido amplamente pesquisada, dando origem as gramáticas de história (e.g. Prince, 1973; Mandler & Johnson, 1977 e Stein & Glenn, 1979).

O conhecimento das estruturas, formalizado nas gramáticas de história, tem dado origem a diversos estudos na área de produção.

No que diz respeito ao processo de desenvolvimento da história McCabe e Peterson (1983), examinando a produção de 288 histórias orais de crianças de 4-9 anos, concluiriam pela existência de uma progressão nas produções das crianças, fazendo a seguinte classificação:

- (a) Fase I (4 anos) - chamada o pulo da rã, as histórias foram caracterizadas pelo pulo de um evento para outro sem a presença de seqüência temporal entre os eventos.
- (b) Fase II (5 anos) - envolveu narrativas caracterizadas por o surgimento de um resultado repentino, sem a real resolução da trama.

(c) Fase III (a partir dos 6 anos) - as histórias foram completas com a clara resolução da trama.

Em pesquisas posteriores as autoras afirmam que a habilidade de produzir narrativas, reais ou fictícias, está presente ao longo da vida das crianças desde os 2 anos. Já Hicks (1991) e Hudson e Shapiro (1991), falam das habilidades narrativas adquiridas pela criança, antes da entrada na escola e da expansão das mesmas com a aquisição da leitura e da escrita.

Klecan-aker e Swank (1987) comparando os estilos narrativos em 40 crianças da primeira a terceira série, desenvolveram um estudo que consistia em pedir as crianças que após assistirem a um filme narrassem o enredo do mesmo. O estudo objetivava averiguar as possíveis relações entre o nível de escolaridade e o nível de desenvolvimento de uma história, bem como a relação deste último nível e os componentes da gramática de história. As produções foram classificadas em cinco categorias a saber: (1) histórias com itens ou descrição de atividades; (2) histórias que envolvem um personagem central ou um tópico; (3) narrativas elementares formando um enredo concreto; (4) histórias contendo personagem, uma seqüência de eventos e um fim; (5) narrativas verdadeiras.

A análise dos resultados indicou haver diferenças significativas entre as produções dos alunos das séries pesquisadas no que diz respeito à relação entre nível de escolaridade e nível de desenvolvimento da história, tendo os alunos da terceira série apresentado níveis mais elaborados. Observou-se ainda uma forte correlação entre o nível de desenvolvimento de história e os componentes da gramática de história. A forte correlação entre nível de desenvolvimento e o aumento do número de componentes da gramática de história utilizada pelas crianças, bem como o número de episódios elaborados parecem indicar a importância dos mesmos na definição de uma história completa. Os dados apontam que, ao longo do desenvolvimento, as histórias parecem tornarem-se mais longas e complexas.

Stein (1988) investigando a produção oral de crianças de 5, 8 e 10 anos aponta o aumento gradual na complexidade dos textos, sendo encontrada histórias com objetivos definidos e com inclusão de obstáculos apenas nas crianças maiores (10 anos).

Pontecorvo e Zucchermaglio (1989) investigaram a produção de histórias em 14 crianças de 6 anos de idade durante um período de dezesseis meses. O estudo consistiu na produção de histórias a partir de uma gravura. Após a produção os sujeitos eram

solicitados a responderem alguns questões ao entrevistador a partir de suas reflexões sobre suas próprias produções. Os resultados apontaram diferenças significativas entre as produções das crianças durante as quatro ocasiões de testagem ao longo dos dezesseis meses. De um total de quatorze sujeitos apenas seis produziram histórias completas na primeira ocasião de testagem, enquanto treze crianças produziram histórias completas na última testagem. A presença de marcadores lingüísticos convencionais para determinar o início de história foi encontrada na maioria das produções ao longo das testagens. De forma geral os autores concluem a importância dos fatores idade e escolaridade na produção de histórias.

No estudo de Hudson e Shapiro (1991) as autoras conseguiram levantar três tipos de narrativas: os *scrips*; os relatos de experiências pessoais e as histórias. Aqui destacaremos a história que são caracterizadas pela presença de conteúdos geralmente ficcional e não geral, como os apresentados nos *scrips*, ou específicos e nos relatos de experiências pessoais.

No trabalho acima os autores compararam 37 crianças de 4 anos de idade (pré-escolar), 38 crianças de 6 anos de idade (primeira série) e 3 crianças de 8 anos (terceira série) com o objetivo de verificar o desenvolvimento de habilidades narrativas gerais e específicas aos tipos de narrativas acima destacados; havia ainda o interesse em observar como o tema influencia a habilidade em produzir diferentes tipos de narrativas, bem como verificar as relações entre coerência e coesão.

A metodologia consistiu em todos os sujeitos produzirem *scrips*, relatos pessoais e histórias a partir de quatro temas sugeridos: festa de aniversário, dias das bruxas, uma ida ao médico e uma viagem. O sistema de análise procurou averiguar a presença das seguintes características estruturais: (1) Início convencional de história; (2) Presença de um personagem fictício; (3) Sequência temporal explícita; (4) Presença de uma situação problema/ação surpresa; (5) Presença de resolução ou reação a situação problema/ação surpresa; (6) Presença de um final convencional de história;

Os resultados indicaram que crianças de quatro anos apesar de usarem alguns elementos próprios de textos narrativos de história, não são capazes de usar todos os componentes dos esquemas da mesma, sendo suas produções mais semelhantes a *scrips*. Após os cinco anos começa a aparecer informações mais relacionadas ao cenário e a

introdução dos eventos iniciais. Contudo produções mais elaboradas só foram observadas em crianças em torno de oito anos.

As autoras argumentam que esta dificuldade apresentada pelas crianças menores diria respeito não só a dificuldade de controle dos esquemas de história, mas também aponta a possibilidade dos mesmos ainda estarem em processo de aprendizagem por parte dos sujeitos.

Em Rego (1985), a autora analisando a aquisição da linguagem escrita da sua própria filha já havia evidenciado que a preparação informal antes do ingresso na alfabetização tinha possibilitado sua filha a aquisição de uma estrutura de história compatível com a dos textos escritos. Dando continuidade as pesquisas acerca da estrutura de história, Rego (1986) investigou 70 histórias escritas por crianças no início da 1ª. Série. Sua análise partiu do trabalho de Rumelhart (1977) e caracterizava a história pela presença de um início, meio e fim, aliado a marcadores lingüísticos típicos desse gênero ("era uma vez", "um dia" para inicio da história, "viveram felizes para sempre" no fim da história).

Os textos produzidos foram agrupados em duas categorias:

- (1) não - histórias, formada por textos que não apresentavam os marcadores típicos de história, indo de frases até textos com aspectos de carta, relatos pessoais ou repetição de textos de cartilhas;
- (2) histórias, caracterizadas pela presença dos marcadores típicos desse gênero, aliado a algum nível de textualidade. Esta categoria foi dividida em quatro níveis, obedecendo uma hierarquia do mais simples (apenas introdução) ao mais complexo (história completa).

A análise dos dados indicou uma baixa produção de histórias completas (2,8%), do total de 52,8% de textos classificados como história e um alto índice de "não - histórias" (47,2%), contudo a solicitação da produção escrita na metodologia poderia ter interferido na produção, já que requeria das crianças, recém alfabetizadas, o domínio da habilidade de escrita. No presente estudo contornamos esse efeito a partir do uso de produções de histórias orais.

Rego (1987) realizou um estudo longitudinal com crianças entre 3 e 6 anos durante todo um ano letivo. Fazendo registros do contato da criança com a linguagem escrita tanto no contexto escolar como no familiar, a autora pode observar que na família as atividades

são geralmente espontâneas e envolvem brincadeiras de ler e escrever, ouvir e contar histórias, práticas informais de leitura e escrita. Já na escola há uma preocupação com uma organização didática na apresentação dos conteúdos.

Destacando a influência do contexto familiar a autora observou que três crianças que evoluíram nas produções narrativas ao longo do ano, advinham de famílias que tinham um hábito de leitura. Concluindo pode-se perceber, do trabalho da autora, que ouvir e contar histórias no contexto familiar fornecem às crianças oportunidades de contato com os modelos de história mesmo antes de entrar na escola.

Em seus trabalhos, Rego situa a aquisição de um esquema narrativo por parte do narrador, identificando diversas categorias de produção que expressam níveis distintos de desenvolvimento que aumentam com a idade e sofrem a influência da escolaridade.

Em Spinillo (1991) temos um estudo que envolveu duas situações experimentais com crianças de 4 a 8 anos. Na primeira situação as crianças eram solicitadas a produzir uma história a partir de um desenho realizado pela mesma. Na segunda situação, a mesma criança era solicitada a produzir uma história sem o auxílio de recurso pictórico. Baseando-se no trabalho de Rego (1986), as produções foram categorizadas, expressando diferentes níveis de desenvolvimento, conforme descrito a seguir:

Categoria I – Não - história, não apresenta estrutura ou convenções deste tipo de texto;

Categoria II - Introdução da cena e dos personagens, com presença de marcadores lingüísticos convencionais do início de história ;

Categoria III - História Incompleta, apresenta a Introdução da cena e dos personagens, com presença de marcadores lingüísticos convencionais do início de história, acrescido de uma ação que sugere início de uma trama;

Categoria IV - Apresenta as mesmas características da categoria anterior, acrescida de um desfecho subitamente resolvido e marcadores lingüísticos convencionais do final de história;

Categoria V - História Completa, com estrutura narrativa bem elaborada.

Os resultados indicam que histórias produzidas a partir de desenho guardam maior semelhança com a linguagem oral, enquanto as produções livres caracterizaram-se como melhores histórias, apresentando-se mais próximas da linguagem escrita. Os resultados

deste trabalho indicam uma forte correlação entre a condição experimental utilizada e a categoria em que a história foi classificada.

Examinando ainda os efeitos de variações experimentais Spinillo (1993) e Spinillo e Pinto (1994) realizaram estudos sobre a produção oral de crianças (brasileiras, inglesas e italianas) em função de diversas condições experimentais.

O estudo de Spinillo e Pinto (1994), por exemplo, comparou a produção de 120 crianças inglesas e italiana com idades de 4,6, e 8 anos. Os sujeitos da pesquisa foram submetidos a quatro situações experimentais distintas: (1) Produção de história a partir de desenho; (2) Produção de história a partir de uma seqüência de três gravuras; (3) Produção livre, sem auxílio de nenhum estímulo; (4) A criança dita uma história para o experimentador.

As análises dos resultados das 480 indicou que histórias produzidas sem o recurso visual (Produção-livre e ditar) apresentam estruturas narrativas mais elaboradas, enquanto que a presença de estímulos visuais conduz a produção de estruturas narrativas mais elementares. As autoras indicam ainda a presença de um efeito evolutivo na produção de história, sendo que crianças que possuem um bom esquema narrativo parecem produzir histórias elaboradas independente da presença ou não de estímulos visuais.

Sampaio, Spinillo e Chaves (1987) analisando as histórias de crianças da 1ª série de duas escolas públicas verificaram a influência da exposição ao registro narrativo na produção de história. As escolas foram divididas em dois grupos: (1) escola experimental, que teve uma professora que recebeu treinamento durante todo o ano letivo, e desenvolvia atividades com textos literários; (2) escola controle, não sofreu interferência dos experimentadores, mantendo as atividades habituais. A análise dos resultados aponta que o grupo experimental apresentou ao final do ano um esquema narrativo superior ao da escola controle, ficando demonstrado a importância do contato com textos literários para o desenvolvimento de um esquema narrativo.

Em síntese, percebe-se que a habilidade de produzir história está presente em crianças desde muito cedo e depende de diversos fatores:

- (a) McCabe e Peterson (1983), Rego (1985, 1986), Klecan-aker e Swank (1987) Pontecorvo e Zucchermaglio (1989), Hudson e Shapiro (1991), destacam a influência da idade e da escolaridade na produção de história.

- (b) Spinillo (1991, 1993) e Spinillo e Pinto (1994) mencionam o papel da situação em que a história é produzida como fator importante no nível narrativo apresentado.
- (c) Rego (1987) atribui ao contato com textos no contexto familiar uma grande importância para aquisição e desenvolvimento deste gênero narrativo e;
- (d) O contexto escolar foi destacado por Sampaio, Spinillo & Chaves (1987).

Há entre os autores desta área de pesquisa, um acordo no que diz respeito à existência de uma evolução na aquisição de um esquema narrativo, que inicia-se pela produção de histórias simples, que se resumem à introdução da cena e dos personagens, até histórias completas com começo, meio e fim e uma organização lingüística própria deste gênero.

No entanto, ao analisar-se a literatura da área, nota-se a ausência de estudos que abordem os efeitos de situações de intervenções sobre a habilidade de produção de histórias, o que nos parece de extrema importância, principalmente no que diz respeito ao planejamento de situações educacionais, que permitam o aprimoramento ou estimulem o desenvolvimento desta habilidade.

Neste sentido, o presente estudo busca examinar os efeitos de uma situação de intervenção sobre tais habilidades narrativas, envolvendo tanto a produção como a capacidade da criança em refletir sobre os componentes estruturais da história. A seguir analisaremos a consciência metalingüística, ressaltando a metatextualidade como foco central.

1.3. A consciência metalingüística de histórias em crianças

...as atividades metalingüísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos lingüísticos. Essas atividades, portanto, não estão propriamente vinculadas ao processo discursivo; trata-se da utilização (ou da construção) de uma metalinguagem que possibilite

O neologismo ‘metalingüística’ surgiu entre os anos 50 e 60, sendo num sentido geral usado para referir-se à linguagem, natural ou formalizada (como na lógica), ou como propõe Benveniste (1974, citado em Gombert 1992), que esta palavra refere-se à linguagem cuja única função é descrever a linguagem. Assim, a linguagem em si mesma constitui a única esfera de aplicação para o vocabulário metalinguagem.

Enquanto os lingüistas examinam a “metalingüística” como produções verbais para identificar a existência de processos de auto-referência, ou seja, o uso da linguagem para referir-se a si mesma; os psicolingüistas, em contraste, analisam o comportamento para descobrir elementos que permita inferir processos conscientes do usuário (reflexão ou controle intencional) sobre os objetos da linguagem.

Herriman (1986) define consciência metalingüística como a consciência da forma e da função da linguagem que permite ao indivíduo reconhecer que a linguagem é mais do que transparente, mas também, um sistema manipulativo. Semelhante, Pratt e Grieve (1984) afirmam que num nível geral esta habilidade pode ser vista como um pensar e refletir sobre a natureza e funções da linguagem.

Garton e Pratt (1998) usam da metáfora da linguagem como o vidro numa janela para definir a metalinguagem. Partindo das reflexões de Vygotsky (1962) indicam que o vidro transparente da janela permite-nos observar o mundo para além da mesma. No entanto um observador pode tomar o vidro da janela como foco de sua atenção, e não apenas o mundo observado a partir da janela. Assim quando focamos a linguagem (vidro) em si mesma, tomando-a como objeto de atenção e reflexão consciente, independente dos significados por ela transmitidos, estamos fazendo uso da consciência metalingüística.

Várias modalidades de consciência metalingüística são documentadas na literatura, como indicam Tunmer, Pratt e Herriman (1984), Tunmer, W., Nesdale, A. e Wright, D. (1987), Tunmer (1988) e Gombert (1992): consciência fonológica, sintática, lexical, semântica, pragmática e textual. A consciência fonológica, a lexical e a sintática são as mais investigadas na literatura, sobretudo tentando explicitar as relações entre essas consciências e habilidades de leitura (e.g.; Rego, 1995). Outras relações também têm sido focalizadas a respeito da consciência metalingüística: o desenvolvimento inicial da

linguagem (Pratt & Grieve, 1984) e o desenvolvimento cognitivo de maneira mais ampla (metacognição).

A consciência metatextual, entretanto, parece ser o tópico menos tratado na literatura. Gombert (1992), ao que tudo indica, foi o primeiro autor a postular a existência de uma consciência metatextual dentro da área da metalinguagem. Para ele, a consciência metalingüística ou consciência metatextual pode ser definida como um corpo de comportamentos que controlam o processamento do texto, não somente com referência ao aspecto formal, mas também em relação às representações não estritamente lingüísticas das informações veiculadas pelo texto.

Gombert destaca que a dificuldade para o reconhecimento da consciência metatextual dentro do campo da metalinguagem deve-se a três fatores: (1) pelo fato desta habilidade ter sido geralmente incluída no campo da metapragmática; (2) O conhecimento textual tem sido mais considerado na perspectiva da linguagem escrita e (3) a produção de texto em linguagem oral tem sido largamente negligenciada ou (4) então seus resultados são relatadas sob a denominação ampla de metacompreensão.

Apesar de compreender a consciência metatextual como uma habilidade metalingüística diferente da metacompreensão, Gombert (1992) não apresenta estudos específicos nesta área, destacando na grande maioria de seus exemplos trabalhos na área de metacompreensão, que segundo o mesmo seria a habilidade que favorece a compreensão de algo, bem como oferece condições ao sujeito de continuar a fazer ajustamentos apropriados em casos aonde não se tenha entendido.

Relatando pesquisas que trabalham com a monitoração da estrutura do texto, Gombert (1992) destaca que usa o termo macroestrutura apenas nos casos das narrativas. Como exemplos de pesquisa na área metatextual cita Garner et al (1986, citado em Gombert, 1992) que pediram para seus sujeitos olhar textos expositivos e então: (1) circular aquelas sentenças que, em sua opinião, constituíssem um parágrafo e justificar sua escolha; (2) juntar sentenças que eram ligadas por um tema comum; (3) inserir sentenças entre outras que constituíam ainda um parágrafo. As crianças de 8-9 e 10-11 anos não tiveram sucesso em algumas destas tarefas que requeriam reflexão nos parâmetros estruturais dos textos. Entretanto, os sujeitos mais velhos (12 a 13 anos) eram capazes de explicar o que constitui um parágrafo, remover sentenças ligadas não tematicamente de

um texto curto e, arranjar sentenças dentro de grupos coerentes. Este estudo, entretanto, não trata da capacidade de refletir sobre a estrutura da narrativa.

De acordo com Stein e PolICASTRO (1984), crianças de 7 anos têm uma idéia relativamente precisa do que é uma história. Elas são capazes de distinguir entre histórias apresentadas no tempo passado e procedimentos apresentados no futuro. Contudo, permanece o caso que a maioria dos outros estudos demonstra que, enquanto as crianças fazem tais distinções, estas não são desempenhadas conforme o critério para organização textual. Assim, Lager (1985, citado em Gombert, 1992) mostra que crianças de 8 a 9 anos distinguem entre narrativas e relatos, contudo acredita que nesta idade permanece o critério de conteúdo que é usado, destacando que não é antes da idade de 14-15 anos que a organização textual é levada em conta ou entre 11-12 anos conforme aponta Espéret, (1984, citado em Gombert, 1992).

Citando trabalhos seja no campo da lingüística como no campo da psicolingüística, Gombert (1992) destaca que a maioria desses trabalhos concorda em aceitar a existência, no sujeito, de uma representação pré-lingüística de uma organização geral comum a toda narrativa. Ao lado de certas variações que dependem do autor, esta organização inclui: um início (“Era uma Vez”), uma seção de desenvolvimento e um fim. Este esquema desempenha um papel facilitador, pois oferece um suporte à memória e compreensão dos sujeitos.

Partindo de Gombert (1992) que postula “a existência de uma atividade metalingüística especificamente relacionada ao processamento de texto (atividade metatextual), Rego (1996) desenvolveu um estudo que visava explorar a evolução da consciência metatextual em 30 crianças, na faixa etária de 7 e 8 anos, de classe média que freqüentavam uma escola particular do Recife. As crianças foram avaliadas em quatro ocasiões, onde eram aplicadas uma tarefa de julgamento de textos com conteúdos típicos de história, podendo estas serem convencionais ou não. Os textos utilizados constituíram-se de histórias convencionais, histórias sem nexos, começos de história, meios de história e finais de história, apresentados em versões mais longas e em versões mais curtas. A partir da análise das escolhas e justificativas das crianças, a autora identificou um conjunto de categorias, que expressam níveis de desenvolvimento na aquisição de um esquema narrativo de histórias:

Nível 1 - Crianças que tenderam a aceitar todos os textos-estímulo apresentados como sendo histórias e a fornecer justificativas subjetivas do tipo “porque eu gosto” e “porque é bonito”.

Nível 2a - Foram classificadas neste nível aquelas crianças que começaram a discriminar os textos com base no tamanho e/ou a presença de um começo típico de história.

Nível 2b - Neste sub - nível ficaram as crianças que julgavam corretamente quase todos os textos, mas que ainda consideravam como história textos, que tinham começo de história e que eram longos.

Nível 3 - Neste nível só foram incluídas aquelas crianças que demonstravam uma habilidade para julgar adequadamente todos os textos-estímulo que lhes foram apresentados, manifestando um raciocínio analítico acurado em relação às partes constituintes de um texto de história.

Os resultados mostraram que o tamanho e o tipo de parte texto influenciaram o julgamento das crianças nas quatro ocasiões de testagem. Nas duas primeiras ocasiões de testagem 71% das crianças aceitaram como história o texto sem nexos mais longo, isto é, que não obedecia a nenhum tipo de organização lógico-causal, tendo este percentual declinado para 38% na última testagem.

Neste sentido vale salientar Albuquerque e Spinillo (1997) investigaram o conhecimento metatextual de crianças acerca dos textos carta, história e notícia. Participaram desta pesquisa 60 crianças com idades de 5, 7, e 9 anos de idade. Cada sujeito submeteu-se a duas tarefas: Tarefa 1: consistiu na produção oral dos textos (história, carta e notícia); Tarefa 2: solicitava-se que as crianças identificassem se o texto lido pelo experimentador consistia em qual dos gêneros pesquisados. Após o que era solicitada uma explicitação dos critérios adotados para identificação. As produções das crianças em cada tipo de texto foram analisadas em função de diferentes categorias. Aqui será destacado apenas as categorias usadas para a análise da produção de história.

Categoria I (não-história) - não são histórias, constituindo-se em seqüências de ações, frases, relatos de experiência pessoal.

Categoria II (Começo de história) - início de história, com marcadores lingüísticos convencionais e introdução da cena e dos personagens.

Categoria III (Começo e meio de história) - além do início de história há a presença de uma ação que sugere o início de uma trama ou situação problemas.

Categoria IV (Começo, meio e final de história) - além de uma situação - problema organizada, há presença de um desfecho que pode ser súbito ou não.

A tarefa 2 (identificação do gênero de texto) envolveu a análise das justificativas apresentadas pelas crianças após identificarem o gênero de texto apresentado. Foram criados quatro níveis que agrupam os critérios utilizados na identificação.

Nível I - não identifica o tipo de texto apresentado;

Nível II - usa critérios indefinidos para identificar os textos;

Nível III - usa a forma lingüística geral do texto como critério de identificação;

Nível IV - usa critérios definidos e precisos de acordo com cada texto.

Os resultados indicam que há uma progressão com a idade e escolaridade quanto ao conhecimento que as crianças têm sobre os textos pesquisados. Sendo apontado que o desenvolvimento de um esquema narrativo de história começa pela produção de um início convencional. A comparação entre as habilidades de produção e habilidades metalingüísticas indicam que além da idade, há variações quanto a natureza do texto. As autoras destacam que produzir determinados tipos de textos pode ser mais fácil que identifica-los e vice-versa, sendo fundamental o contato com os diferentes tipos de textos para desenvolver as habilidades de produção e consciência metatextual.

Albuquerque e Spinillo (1998) pesquisaram a consciência metatextual em relação a três gêneros de textos (história, carta e notícia) em crianças com diferentes níveis de escolaridade.

Os sujeitos da pesquisa foram 63 (sessenta e três) crianças de classe média, igualmente divididas em três grupos: pré-escola (5 anos); 1^a. série (7 anos) e 3^a. série (9 anos) do ensino elementar. As crianças menores não tinham sido formalmente alfabetizadas, as crianças da 1^a. série haviam concluído o processo de alfabetização, enquanto as crianças da 3^a. série já dominavam a leitura e a escrita.

Entrevistados individualmente em uma única ocasião de testagem, os sujeitos eram solicitados a identificar se o texto lido estava completo ou incompleto, solicitou-se justificativas para as respostas. Os textos-estímulo utilizados consistiam em partes do início, meio e fim de uma história e de uma história completa.

Os resultados indicam que há uma variação nos critérios utilizados pelas crianças para julgarem diferentes gêneros de textos. As autoras argumentam que isto deve-se ao "fato de que determinados aspectos podem ser mais salientes em um gênero do que em outros" (p. 155). A nível dos textos de história ficam evidentes que os aspectos lingüísticos e a estrutura foram os mais evidentes.

As autoras destacam uma progressão a nível da consciência textual, que vai do uso de critérios indefinidos num primeiro momento, até a emergência de uma consciência do esquema organizacional do texto, manifesto nos acertos do julgamentos e na identificação da partes do texto. Há progressão também no que diz respeito à escolaridade, sendo os resultados das crianças alfabetizadas melhores que os das não alfabetizadas. Os resultados ainda confirmam as posições de Fayol (1985) e de Rego (1996) de que a habilidade de refletir sobre a estrutura de história parece difícil mesmo para crianças de terceira série (9 anos).

Reverendo a literatura, Albuquerque e Spinillo (1998) argumentam que apesar do conhecimento sobre gêneros de textos ser um fenômeno de natureza cognitiva, lingüística e social relevante para um domínio efetivo do usuário da língua materna, ainda são poucas as pesquisas sobre este assunto. A isto acrescentamos uma reflexão sobre a estreita relação entre o domínio destes gêneros de textos com a possibilidade de uma efetivo engajamento social, pois é através deles que o homem se comunica, tem acesso às informações, partilham ou constróem formas de perceber o mundo, expressa, define e negocia pontos de vista e produz conhecimento.

Em síntese, os autores que pesquisam a área da consciência metatextual apontam que esta atividade parece se desenvolver mais tarde, sofrendo a influência do processo de escolarização e do contato do indivíduo com a estrutura do texto; contudo há na literatura poucos estudos de treinamento que apontem se o contato explícito com a estrutura de história poderia favorecer o desenvolvimento da habilidade de produção e da consciência metatextual, bem como as possíveis relações entre estas duas habilidades.

Sendo uma área pouca investigada, esta pesquisa procura contribuir para um maior conhecimento na área de consciência metatextual, considerando esta habilidade como um campo específico da metalinguagem.

Baseando-se nos estudos de Rego (1986, 1996) e Albuquerque e Spinillo (1997, 1998) a presente investigação procura considerar a produção e a consciência

metalingüística de forma independente, bem como averigüia as possíveis relações entre estas duas habilidades. A seguir apresentaremos uma síntese das poucas pesquisas que tratam desta relação.

1.4. As relações entre produção e consciência metalingüística

"Comparando-se as habilidades de produção e metalingüísticas, nota-se que ambas variam não apenas quanto à idade, mas quanto ao gênero de texto. Produzir um determinado tipo de texto pode ser mais fácil que refletir sobre suas características ou vice-versa, ou ainda ambas as habilidades podem emergir de forma semelhante." (Albuquerque & Spinillo, 1997, p. 337)

Nos estudos apresentados anteriormente destacou-se alguns trabalhos de produção (e.g. McCabe & Peterson, 1983; Rego, 1985, 1986, 1987; Klecan-aker & Swank, 1987; Sampaio, Spinillo & Chaves, 1987; Pontecorvo & Zucchermaglio, 1989; Hudson & Shapiro, 1991; Spinillo, 1991, 1993) e de consciência metalingüística de texto (e.g. Gombert 1992; Rego, 1996; Albuquerque & Spinillo, 1997, 1998), sem no entanto analisar as possíveis relações entre estas duas habilidades. Sendo uma área pouco explorada, estudos que apontem reflexões sobre a natureza dessas relações devem ser estimulados, de forma que possamos melhor compreendê-las.

As relações entre consciência metalingüística e outras habilidades lingüísticas foram investigadas por poucos autores (Stein, 1988;. Cain e Oakhill, 1996; Albuquerque & Spinillo, 1997).

Analisando a relação entre consciência metalingüística e a produção de história, Stein (1988) solicitou que crianças produzissem histórias; sendo as mesmas posteriormente comparadas com os dados de julgamento de histórias obtidos em pesquisa anterior (Stein & Policastro, 1984). As crianças mais jovens do estudo de Stein (1988), mesmo sendo capazes de produzir um grande número de textos sem uma estrutura

episódica, quando foram solicitadas a julgarem se determinados tipos de textos eram histórias ou não, rejeitavam os textos que não apresentavam uma estrutura episódica. Os resultados obtidos indicaram que as crianças apresentam uma habilidade metalingüística mais elaborada, sem no entanto conseguir expressá-la nas suas produções.

Apesar da importância deste estudo, algumas críticas podem ser feitas:

- (a) Não houve um planejamento experimental adequado, sendo os sujeitos da tarefa de produção diferentes das que realizaram a tarefa de julgamento; diferença esta também assinalada em relação as idades e nível de escolaridade: o grupo da produção frequentava o pré-escolar, a terceira e a quinta série, enquanto o grupo do julgamento de histórias estava na segunda série.
- (b) Na tarefa de julgamento de história as crianças não apresentavam justificativas para as suas respostas, limitando assim a análise das mesmas.

Desta forma, os resultados nele obtidos precisam ser mais cuidadosamente examinados, principalmente no que diz respeito às relações entre consciência metatextual e produção de história.

Cain e Oakhill (1996), por exemplo investigaram as relações entre conhecimento sobre textos e a capacidade de compreensão em 42 crianças de escolas inglesas com idades entre 7 e 8 anos. O principal resultado foi que o conhecimento sobre estrutura de história pode desempenhar um papel causal nas dificuldades de compreensão dos entendedores menos hábeis.

As autoras, entretanto, não se referem explicitamente à consciência metatextual, usando o termo 'conhecimento sobre texto' de forma geral e análogo à habilidade de produzir histórias. Isto é notado pois as autoras adotam a produção de história como medida do conhecimento sobre textos. Entretanto, outras tarefas (e não a produção de história) poderiam ser usadas para avaliar o conhecimento que a criança tem sobre a estrutura de textos, como por exemplo, aquelas adotadas por Stein (1988), Rego (1996) e Albuquerque e Spinillo (1997, 1998). Tarefas como essas conduzidas nestes estudos, se voltam, de forma específica, para o exame do conhecimento sobre a estrutura e organização lingüística dos textos. Assim, usando tais tarefas as relações entre compreensão e conhecimento sobre a estrutura do texto poderiam ser mais

adequadamente investigadas (Simões, em andamento)¹. A relação causal sugerida é relevante porém merece ser investigada mais profundamente. Pode-se supor que o conhecimento sobre a estrutura de história possa também ser elemento propiciador de uma melhor produção de história.

Albuquerque e Spinillo (1997) destacam que as relações entre produção e consciência metatextual apresentam variações em função da idade, e do gênero de texto. Estas autoras ressaltam que essas habilidades parecem estar vinculadas às oportunidades sociais de contato com os textos, seja formalmente no contexto escolar ou em situações sociais diversas. No entanto os resultados das pesquisas não apontaram correlações significativas entre estas habilidades, ou seja o "progresso na tarefa de produção de texto não corresponde a um progresso também na identificação de texto e vice-versa" (p. 337). Ainda de acordo com os resultados das autoras parece não ser possível afirmar, de modo geral, se a habilidade de produção é mais sofisticada do que habilidades metalingüísticas ou vice-versa, sem que haja uma consideração acerca do gênero de texto estudado.

Stein (1988) em pesquisas realizadas com crianças, levanta a hipótese de que as mesmas teriam concepções mais avançadas acerca de histórias, no entanto não conseguem expressar imediatamente em suas produções. No entanto Fayol (1985, citado em Rego, 1996), apresenta evidências que sugerem o inverso. Partindo da análise da literatura científica na área, considera que enquanto os processos de produção seriam automáticos, as tarefas que exigem que o sujeito se utilize intencionalmente das partes integrantes de uma história, são mais difíceis e por isso mesmo são habilidades que a criança desenvolve mais tarde.

No entanto, é possível considerar uma hipótese alternativa que contempla parcialmente a posição de Fayol. É possível supor que a capacidade de produção de textos antecede e não garante a consciência metatextual, isto é, bons produtores de textos não são necessariamente capazes de refletir e analisar a estrutura do texto (consciência metatextual). Entretanto, uma vez desenvolvida a capacidade de refletir e analisar textos, a produção será mais elaborada do que na ausência desta habilidade. Esta hipótese será examinada no presente estudo, descrito no Capítulo II a seguir.

¹ Tese de Doutorado, Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, sob a orientação de A. Spinillo.

CAPÍTULO II: O ESTUDO

Este capítulo abordará inicialmente os objetivos e a relevância do estudo, sendo posteriormente apresentada a metodologia (os sujeitos, material, procedimento e planejamento experimental).

2.1. Objetivos e relevância do estudo

Esta pesquisa objetiva investigar o efeito de uma intervenção específica, voltada para explicitação da organização e estrutura próprias do texto de história, sobre a produção e a consciência metatextual em crianças. A intervenção propiciada procurou

desenvolver habilidades metatextuais relativas à história; investigando-se se o desenvolvimento de tais habilidades desenvolveria não só a capacidade de pensar sobre o texto, mas também a capacidade de produzir textos com um esquema narrativo mais elaborado.

Sobre este tema Rego (1996) pontua:

“Precisamos saber se ensinar explicitamente que histórias têm começo, meio e fim é o caminho mais eficaz para estimular o uso deste tipo de esquema narrativo nas produções infantis ou se a criança pode utilizar-se deste esquema intuitivamente nas suas produções antes de serem capazes de situá-lo num texto e de explicitá-lo verbalmente como sugere Fayol”. (p.133)

Além das implicações educacionais derivadas de um estudo desta natureza, implicações teóricas importantes poderão ser consideradas: seria a produção de textos habilidade independente da consciência metatextual? Se a resposta a esta pergunta for afirmativa, pode-se supor que haja crianças que sejam boas produtoras de histórias mesmo apresentando níveis elementares de consciência metatextual referentes à história. De fato, isto parece ocorrer, como sugere Fayol (1985 em Gombert, 1992 e em Rego, 1996) ao afirmar que o esquema de história pode ser adotado de forma intuitiva pela criança em suas produções antes de terem uma consciência deste esquema. Por outro lado, entretanto, é possível supor que uma vez desenvolvidas habilidades metatextuais, as produções das crianças sejam mais elaboradas do que antes, quando ainda não haviam desenvolvido uma consciência sobre o texto. Neste caso, a produção de história poderia ser beneficiada por esta nova aquisição.

O presente estudo apresenta, ainda, com base em pesquisas anteriores (Albuquerque & Spinillo, 1997; 1998), um sistema para analisar diferentes níveis de consciência metatextual referentes à história. Tal sistema pode se tornar um recurso útil para pesquisas futuras, visto que a consciência metatextual é uma área pouco investigada, sendo relevante desenvolver estudos que apontem sistemas de análise e modelos interpretativos que explicitem a natureza do conhecimento sobre textos.

Por fim, focalizando as habilidades lingüísticas de produção e de consciência metatextual, esta investigação, dentro de uma perspectiva de desenvolvimento, poderá contribuir para a compreensão do conhecimento que crianças possuem sobre textos.

2.2. Método

2.2.1. Participantes:

Iniciou-se o estudo com 80 crianças de baixa renda, freqüentando a 1^a e 2^a séries do primeiro ciclo do ensino fundamental em escolas públicas da cidade do Recife, com idades entre 7 e 8 anos. Ao longo da pesquisa houveram 16 desistências, devido à ausência das crianças em alguma das sessões e mudanças ou abandono da escola; de forma que a amostra final analisada foi de 64 crianças, divididas em dois grupos:

Grupo Controle (GC): 30 crianças divididas em dois sub-grupos: 15 crianças da 1^a série e 17 crianças na 2^a série.

Grupo Experimental (GE): 34 crianças divididas em dois sub-grupos: 15 crianças da 1^a série e 17 crianças da 2^a série.

Os participantes foram escolhidos e divididos nos grupos aleatoriamente. Não havendo sujeitos que se recusaram a participar ou que se apresentaram desmotivados; bem como, dificuldades de aprendizagem que inviabilizassem a realização do trabalho não foram encontradas. Não foram incluídos na amostra participantes repetentes, procurando-se controlar, assim, os anos de exposição ao contexto escolar.

2.2.2. Material

Material comum a ambas as tarefas

Gravador para registrar as produções de texto e as respostas na tarefa de julgamento, fitas cassete, pilhas, papel e lápis.

Material específico a cada tarefa

Utilizou-se na Tarefa 1 (produção) uma ficha protocolo para transcrição das produções dos sujeitos (Anexo 1). Para a realização da Tarefa 2 (Julgamento) foi

necessário os textos-estímulo que eram lidos pelo examinador (Anexos 2 e 3) e ficha protocolo para transcrição das respostas dos sujeitos (Anexo 4).

Material usado na intervenção

A intervenção foi realizada em três sessões, sendo o material utilizado em cada uma delas descritos a seguir:

(a) **Sessão 1:** texto utilizado em Rego (1996) "A menina do Chapéu Verde" (Anexo 5) dividido em três cores, o começo (azul), o meio (vermelho) e o final (verde). O texto foi apresentado em uma cartolina plastificada, objetivando sua conservação.

O texto "A cabra brigona" (Anexo 6), três lápis giz de cera (um azul, um vermelho e um verde).

(b) **Sessão 2:** Três quebra-cabeças de animais. Estes eram figuras de animais divididos, cada um, em três partes: a cabeça, o tronco e os membros inferiores (Anexo 7).

Seis gravuras da história "Os sete cabritinhos e o lobo" (duas relativas ao começo, duas ao meio e duas ao final da história) (Anexo 8). Uma cartela plastificada contendo a história "Os sete cabritinhos e o lobo" (Anexo 9).

Três cartelas plastificadas contendo o começo, o meio e o final de histórias diversas (Anexo 10).

(c) **Sessão 3:** Baralho com duas histórias (Anexo 11). Cada uma feita de três cartas: uma do começo, outra do meio e outra do final da história. Assim, há dois começos, dois meios e dois finais de história.

Baralho com nove cartas relativas a três histórias (Anexo 12). Cada história era composta de três cartas: uma relativa ao começo, outra ao meio e outra ao final da história. Assim, haviam três começos, três meios e três finais de história.

2.2.3. Procedimento e planejamento experimental

Seguindo o esquema básico de estudos de treinamento ou intervenção (ver Spinillo, 1995), o presente estudo consistiu basicamente em:

- (1) Pré-teste aplicado individualmente a todos os sujeitos da amostra. Este pré-teste envolvia a aplicação de duas tarefas: uma de produção de história (Tarefa 1) e outra de julgamento de partes de história (Tarefa 2). O objetivo do pré-teste era investigar o conhecimento inicial das crianças quanto à produção de histórias (Tarefa 1) e quanto à consciência metatextual relativa à história (Tarefa 2). O intervalo entre a Tarefa 1 e a Tarefa 2 foi de aproximadamente 7 dias.
- (2) Intervenção que consistia em três sessões aplicadas individualmente apenas às crianças do Grupo Experimental, aplicadas em uma mesma ordem, em dias alternados, com aproximadamente trinta minutos cada.
- (3) Pós-teste aplicado individualmente a todos os sujeitos da amostra. As tarefas no pós-teste eram as mesmas que foram aplicadas no pré-teste, embora o material utilizado diferisse quanto aos textos-estímulo apresentados. O objetivo dos pós-teste era investigar o conhecimento apresentado pelos sujeitos após a intervenção (Grupo Experimental) ou com o simples passar do tempo (Grupo Controle). O intervalo entre o pré e pós-teste foi de aproximadamente 30 dias.

O Quadro 1 apresenta o esquema básico do planejamento adotado.

Quadro 1: Distribuição das tarefas por grupo.

GRUPOS	PRÉ-TESTE	INTERVENÇÃO	PÓS-TESTE
Controle	<i>Tarefa 1</i> - Produção de história. <i>Tarefa 2</i> - Julgamento de Partes de história.	Não	<i>Tarefa 1</i> - Produção de história. <i>Tarefa 2</i> - Julgamento de Partes de história
Experimental	<i>Tarefa 1</i> - Produção de história. <i>Tarefa 2</i> - Julgamento	<i>Sessão 1</i> - Atividades 1 e 2. <i>Sessão 2</i> - Atividades	<i>Tarefa 1</i> - Produção de história. <i>Tarefa 2</i> - Julgamento

	de Partes de história.	3 e 4. <i>Sessão 3 - Atividades</i> 5 e 6.	de Partes de história.
--	------------------------	--------------------------------------------------	------------------------

As Tarefas e o Procedimento

As entrevistas foram individuais e realizadas durante o horário das aulas. Tanto a aplicação das tarefas (Pré-teste e Pós-teste) e das sessões de intervenção foram gravadas e posteriormente transcritas em protocolos individuais, sendo feitos os registros necessários durante a realização das mesmas pelo examinador.²

As Tarefas no Pré e Pós-teste

O objetivo do Pré-teste, como mencionado, foi investigar o conhecimento inicial que os sujeitos apresentavam acerca da produção de história e acerca de habilidades metatextuais sobre este gênero, enquanto o objetivo do pós-teste era investigar o conhecimento apresentado pelos participantes após a intervenção (Grupo Experimental) ou sem o simples passar do tempo (Grupo Controle). Para tal, foram aplicadas as seguintes tarefas:

Tarefa 1: Produção de História

Os participantes foram solicitados a produzir oralmente uma história original, sem apoio visual (qualquer estímulo pictórico) ou sugestão de tema. A preferência pela produção oral ao invés de escrita deveu-se ao fato destas crianças ainda estarem no processo de aquisição e desenvolvimento da escrita, bem como evitar uma sobrecarga adicional que poderia significar o texto escrito na realização desta tarefa.

O objetivo da tarefa foi avaliar a produção de histórias em relação à aquisição de um esquema narrativo próprio deste gênero. Seguindo as instruções de Albuquerque (1994, pp. 41-42), foi dito à criança:

“Eu trabalho com umas crianças em outra escola, que adoram ouvir histórias. Então eu queria que você contasse uma história para eu ler para elas. Mas tem que ser uma história, criada por você. Você me conta a sua história, eu vou gravá-la e depois escrevê-la, para, então, ler para os meus alunos”.

Tarefa 2: Julgamento de partes do texto

Os participantes após ouvirem a leitura pelo experimentador de partes de uma história, bem como de uma história completa foram solicitados a especificar se o texto lido estava completo ou não, justificando suas respostas e identificando que parte do texto estava presente/ausente. Foram utilizados quatro textos-estímulo (Anexo 2 e 3).

Esta tarefa, replicação de Albuquerque (1994), visa avaliar a capacidade de julgamento da criança em relação a partes essenciais que compõem uma história, referindo-se, portanto, a habilidades metatextuais.

Seguindo as sugestões de Albuquerque (1994) quanto à ordem de apresentação dos estímulos, foram apresentados em primeiro lugar os estímulos que não consistiam apenas da parte inicial do texto, bem como a história completa foi apresentada por último de forma a não servir de pista para a identificação dos demais estímulos. As instruções foram as seguintes (Albuquerque, 1994, p.43):

“Eu vou ler alguns textos de história que as crianças da outra escola fizeram e você vai me dizer se essa história está completa ou não”. O examinador lê um texto e então pergunta: “Este texto está completo ou está faltando uma parte?” Após a criança julgar se o texto estava completo ou não, o examinador perguntava: “Por que esse texto está completo?” No caso da criança ter dito que o texto estava incompleto, a pergunta será: “Por que esse texto não está completo?”

As Sessões de Intervenção

² Quatro crianças do Grupo Experimental foram videografadas, como exemplos ilustrativos da intervenção adotada.

A intervenção foi realizada com o objetivo de levar a criança a identificar, analisar e refletir sobre os componentes estruturais (organização e convenções lingüísticas) próprios ao gênero narrativo de história.

As seis atividades realizadas durante as três sessões de intervenção com seus respectivos objetivos; o roteiro detalhado das atividades seguidas de exemplos são descritos a seguir, e no Anexo 13.

SESSÃO 1

Atividade 1- Instrução explícita sobre as partes da história:

Esta atividade busca apresentar, a partir de uma associação das partes da história à cores, os elementos que compõem a estrutura de uma história. O texto utilizado como estímulo possuía três cores diferentes que marcavam o começo (azul), o meio (vermelho) e o final (verde). A parte do texto em azul era o começo da história. Nele tem os personagens (pessoas que participam da história) e a cena (o lugar e o tempo em que as coisas acontecem). A parte do texto em vermelho era o meio da história. Nele tem o que acontece, o que os personagens fazem o que eles querem, os problemas que acontecem e que precisam ser resolvidos pelos personagens. O texto em verde é o final da história. Nele tem o fim da história, o modo como ela termina, se os personagens resolveram e como resolveram o problema que eles tinham que solucionar.

Atividade 2 - Identificação das partes da história usando as cores:

Objetivando ainda refletir sobre as partes que compõe uma história, essa atividade constou de dois momentos. No primeiro momento buscou-se facilitar a identificação dos elementos da história pela criança com a ajuda de intervenções do examinador as quais se destinavam a corrigir, complementar e oferecer feedback quanto às partes da história.

Neste momento as partes da história são trabalhadas a partir de questões-chaves, conforme descrito a seguir:

O começo da história: quem são os personagens? qual a cena? Se a criança acertar fornece incentivo. Se errar o examinador, corrige, complementa e explica porque aquele é o personagem e a cena.

O meio da história: o que aconteceu? quais os problemas a serem resolvidos? O que ocorreu depois? Se errar o examinador, corrige, complementa e explica o que aconteceu, e qual o problema.

O final da história: como ela terminou? como o(s) personagem resolveu o problema? Se a criança errou o Examinador, corrige, complementa e explica porque aquele é o final, como o problema foi resolvido, o que fizeram os personagens para resolver.

No segundo momento o examinador pedia para a criança colorir com as respectivas cores (azul-começo, vermelho-meio e verde-final), lendo as frases uma por vez e perguntando se é do começo, do meio ou do final. O examinador fazia as correções necessárias, sempre explicando. Ao final fazia a leitura da história toda.

SESSÃO 2:

Atividade 3 - Coordenar gravuras com as partes da história:

Essa atividade consta de quatro momentos, precedidos por uma atividade lúdica de montagem de um quebra-cabeças de figuras de animais. Esta montagem tinha por objetivo possibilitar a criança uma visão de história organizada em partes, onde: começo (cabeça), meio (corpo) e fim (patas), devem estar articuladas de forma coerente, fazendo uma analogia com as partes da história.

O primeiro momento consistiu na apresentação de seis gravuras seqüenciadas (duas relativas ao começo, duas ao meio e duas ao final da história) e leitura da história. Teve por objetivo apresentar as partes da história com o uso de gravuras.

O segundo momento buscou facilitar a coordenação entre gravura-parte da história pela criança a partir da apresentação pela mesma das partes que compõem uma história.

O terceiro momento buscou trabalhar a habilidade de produção a partir da história representada pela gravura escolhida pela criança. Já o quarto momento avaliava a compreensão da criança acerca da construção da história a partir da ordenação das gravuras.

Atividade 4 - Completar histórias incompletas:

Essa atividade constou de três momentos que objetivam facilitar a identificação de partes da história, bem como trabalhou a produção a partir de um estímulo já existente. Nos três momentos usou-se o quebra-cabeças de animais como exemplo comparativo.

O primeiro momento versou sobre a identificação do final da história e buscou completar a história com o começo e com o meio, de forma que aquela parte final fosse de fato da história. O segundo e o terceiro momentos objetivaram a identificação do começo e do meio da história respectivamente. Em ambos os casos foi requerido a produção oral das duas partes ausentes na história.

SESSÃO 3:

Atividade 5 - Montagem de Baralho com duas histórias:

Essa atividade consta de dois momentos que trabalham diretamente a identificação de partes da história e sua coordenação em um todo coerente, levando a uma reflexão metatextual e a uma produção de história. A participação do examinador foi bem mais ativa nesta atividade.

Atividade 6 - Montagem de Baralho com três histórias:

Apresentam os mesmos objetivos e princípios da atividade 5, variando apenas na quantidade de histórias envolvidas nos mesmos e na participação do examinador, que foi bem menos ativa.

A natureza da intervenção

Assim como em Rego e Melo (1998), as seis tarefas propostas para intervenção neste estudo foram elaboradas de modo a:

- (1) Considerar as hipóteses e noções iniciais da criança;
- (2) Desenvolver a habilidade metacognitiva;
- (3) Apresentar à criança regras, estratégias ou modelos relevantes para a resolução da atividade;
- (4) Levar a criança a pensar, analisar e refletir sobre formas de resolver uma tarefa, e sobre as

características e princípios de um dado objeto; (5) Diálogo entre o adulto e a criança, diálogo este em que o adulto guia a tenção da criança para os aspectos relevantes relacionados à habilidade que deseja desenvolver. (6) Combinar linguagem e ação; (7) Fornecer feedback com explicações sobre o que foi feito pela criança, sobre a forma como raciocinou e sobre formas de resolver a atividade.

A natureza da intervenção era tutorada, ou seja, havia um objetivo explícito de ensinar aos participantes como se organiza uma história, sendo o papel do examinador caracterizado por uma maior atividade no processo, diferentemente d auto-descoberta que se caracteriza por evitar a imposição de estratégias pelo adulto. Spinillo (prelo) destaca que a instrução direta ou tutorada, de foram geral é caracterizada: (a) pela observação por parte da criança de resolução do problema por parte do adulto; (b) as regras/estratégias necessárias para resolução do problema são apresentadas; (c) a criança recebe feedback das suas respostas; (d) são dadas explicações a respeito de sua atuação e a respeito dos princípios e aspectos essenciais que regem a atividade; (e) são propostos modelos para orientar e/ou corrigir soluções e hipóteses inadequadas ou pouco efetivas.

CAPÍTULO III: SISTEMA DE ANÁLISE

Dois sistemas distintos foram conduzidos para analisar o desempenho das crianças na produção de histórias (Tarefa 1) e no julgamento de partes de histórias (Tarefa 2) no Pré e Pós-teste, como descritos e exemplificados a seguir. Os exemplos foram retirados dos protocolos das crianças investigadas e são apresentados de forma mais literal possível³

3.1. Tarefa de Produção de História

Os dados obtidos nas Tarefas 1 foram analisados conforme categorização originalmente criada por Rego (1986), adotada e adaptada por Spinillo (1991, 1993) e

³ A pontuação nas histórias produzidas pelas crianças foi realizada pelo examinador a partir das pausas e entonação dos sujeitos quando realizavam as tarefas.

Spinillo e Pinto (1994). As histórias foram analisadas por dois juizes independentes, com índice de 89% de concordância. Os julgamentos não concordantes foram analisados por um terceiro juiz, também independente cuja classificação foi considerada final.

Categoria I (Não-história): as produções se limitam a palavras, frases, sequências de ações, relatos de experiência pessoal, trechos de músicas, não se caracterizando como história.

<i>Categoria I</i>	<i>Exemplos</i>
<i>Não-história</i>	<p>"Meu irmão fez, ele é deficiente e também faz, ele faz padrão. Eu, ele fica com a mãe da gente no trabalho dela."</p> <p>"Eu tenho uma boneca Chicletinho. Ela é bonita e cheirosa. Pronto."</p> <p>"O lobo disse: eu vou pra casa da vovó. Eu vou comer a vovó."</p> <p>"Meu pintinho amarelinho, bate aqui na minha mão, minha mão. Quando quer fazer milhinho, os pezinhos ele risca o chão."</p> <p>"Papai Noel me trouxe um lindo presente, foi uma rapadura. Papai Noel me trouxe um lindo presente, foi uma lembrancinha. Quando eu abri era uma rapadura, quando eu fui morder, pensando que era um chocolate. Só."</p>

Categoria II (começo): Textos que apresentam uma introdução da cena e dos personagens, geralmente com marcadores lingüísticos convencionais de começo de histórias. Algumas produções apresentam, após a descrição da cena e dos personagens, uma sequência de ações.

<i>Categoria II</i>	<i>Exemplos</i>
<i>começo</i>	<p>"Era uma vez um peixe que falou uma princesa que ela e que o pai dela estava em casa. E ela disse que o pai tava em casa."</p> <p>"Era uma vez um gato e que ele comeu com fome. Ai ele foi de casa ai a menina foi de casa."</p>

	<p>"Era uma vez uma menina muito pequena, ela não tinha pai, nem tinha mãe, ela vivia muito sozinha e muito triste."</p> <p>"Os meninos correram pro futebol na rua das casa dele no dia da festa da escola. Ai eles jogaram futebol muito."</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Categoria III (Começo e Meio): Além da introdução da cena e dos personagens, com a presença ou não de marcadores lingüísticos convencionais de começo de histórias, há uma ação que sugere o início de uma trama. As produções possuem, ainda, tentativa(s) de resolução de situação-problema ou evento inicial. O desfecho está ausente.

<i>Categoria</i> <i>III</i>	<i>Exemplos</i>
<i>Começo e Meio</i>	<p>"Era uma vez um gato andando, ai veio um cachorro. Ai o cachorro correu, correu, ai pegou o gato assubiu no muro. Ai pegou o gato caiu na barreira, ai o cacchorro pegou."</p> <p>"Era uma vez que uma menina foi lá na escola pedir pro menino um lápis. Ele não deu, ai foi muito feio. Ai ele pediu para começar a briga dele com ela. Ai foi muito feio."</p>

Categoria IV (Completa: início, meio e fim): Histórias completas com uma estrutura narrativa elaborada. As produções além do início e da situação-problema apresentam um desfecho; este pode ser ou não explicito. Podem ou não ter um final convencional típico de história.

<i>Categoria</i> <i>IV</i>	<i>Exemplos</i>
	<p>"Um menino desobediente Era uma vez um menino muito treloso que gostava de desobedecer a mãe e o pai. Ai todo dia a mãe mandava ele ir para escola; ele ia e levava uma bola dentro da bolsa e começava a jogar bola. Ai um certo dia, ele começou a jogar bola, ai tudo que a mãe dele mandava ele fazer, ai ele ia e começava a jogar bola. Ai o menino que era muito teimoso, ai os amigos chamavam ele para jogar bola. Ai num certo dia quando ele ia para escola, a mãe dele ia escondida para vê se ele ia para escola mesmo ou se ele ia jogar bola. Ai ele que já sabia de tudo que a mãe dele ia atrás dele, porque escutou uma</p>

conversa. Ai ele do jeito que é esperto foi para aula, só até o portão. Ai quando a mãe dele foi simhora, ai ele disse ao vigia que ia falar um negocio com a mãe dele. Ai foram brincar de bola. Ai todo dia ele tava inventando uma desculpa e o irmão com medo dele. Se ele dissesse alguma coisa, era pau. Ele estudava num colégio de freira. Ai todo dia ele inventava uma desculpa, ai chegou um dia que a mãe dele perguntou:

- Por que tu largasse cedo hoje?
- Por que hoje foi o casamento da freira.

Ai a mãe dele falou:

- E freira se casa?! Se casa?!

Ai ela foi lá na escola e perguntou:

- Meu filho tá vindo para escola mesmo?
- Olhe seu filho há quatro dia que ele não tá vindo.

Ai quando foi, ele chegou em casa, ai ele apanhou, apanhou, apanhou. Ai ele só ia para escola só com a mãe, só com o vigia, só com o pai, só com os primos. O irmão dele do jeito que é beta ficou de castigo e ele apanhou. Ai mais tarde ele nunca mais levou a bola para escola. Ai ele ficou triste porque não podia mais jogar bola com os meninos de lá. Mas ele aprendeu a lição: nunca mais levar bola para jogar na rua, quando vai para escola."

"Era uma vez duas mulheres que brigavam muito. Um dia os pais dela saíram para trabalhar. Elas ficaram de mau e nenhuma falava. Quando o pai chegou, elas estavam muito emburradas. Ai ele disse:

- Que foi isto minha duas filhas?
- Foi ela quem começou papai.
- Não, foi ela!

O pai colocou elas de castigo, depois elas arengaram de novo e o pai delas fez: -De novo!!

Ai elas não brigaram mais e foram felizes para sempre."

3.2. Tarefa de julgamento de partes de história

Baseando-se em Albuquerque e Spinillo (1997, 1998), a análise desta tarefa envolveu um exame das justificativas dadas pelas crianças após o julgamento da parte texto apresentada.

O sistema de análise proposto, baseado em cada uma das justificativas oferecidas, permitiu identificar, inicialmente, um conjunto de critérios adotados pelas crianças. Posteriormente foram elaboradas categorias de desempenho que englobam não apenas as respostas isoladamente, mas o desempenho da criança como um todo nos quatro itens apresentados (relativos às partes de história e a história completa).

Critério 1 (Indefinido): A criança não explicita o critério adotado para julgar o texto-estímulo apresentado. Usa critérios subjetivos, opina, repete passagem do texto-estímulo ouvido ou repete texto-estímulo todo, só menciona que está completo ou incompleto sem especificar as razões.

<i>Indefinido</i>	<i>Exemplos</i>
	"Tá faltando parte." "Eu não sei" "Porque eu acho e pronto" "É bonita da gente ler" "Ele não devia Ter feito isto" "Ele comeu toda a caixa de chocolate da mãe dele" "Termina no a." "Porque era uma vez um homem que viu o jacaré se aproximando dele"

Critério 2 (Tamanho): O sujeito leva em consideração o número de linhas, palavras, letras, o tamanho do texto em geral. Fala explicitamente do tamanho.

<i>Tamanho</i>	<i>Exemplos</i>
	"Aqui tem um bocado de letra" "Porque é muito grande" "É pequena" "Falta letra" "Tem poucas linha" "Tem muitas linha" "Porque tem mais" "Porque tem muito"

	"Porque tem bem pouquinha"
--	----------------------------

Critério 3 (Ponto Final): A criança usa o ponto final como critério em qualquer parte ou passagem do texto-estímulo apresentado. O ponto final, neste caso, não estaria relacionado ao final da história necessariamente.

<i>Ponto Final</i>	<i>Exemplos</i>
	<p>"Tem ponto final."</p> <p>"Pelo ponto final."</p> <p>"Porque tem o ponto final. (E: Teria mais alguma coisa que fizesse ela completa?)- Porque toda vez quando eu chego em casa e faço a tarefa e termino, aí meu pai faz outra tarefa, assim de novo. Aí quando eu acabo de fazer e se esqueço de colocar o ponto final, meu pai manda."</p>

Critério 4 (Início): A criança adota o início como critério.

<i>Início</i>	<i>Exemplos</i>
	<p>"Porque este é o começo. Tá faltando o resto."</p> <p>"Falta dizer o começo, o que aconteceu no começo."</p> <p>"Tem era uma vez"</p> <p>"Falta era uma vez."</p>

Critério 5 (Meio): A criança adota o meio como critério.

<i>Meio</i>	<i>Exemplos</i>
	<p>"É o meio"</p> <p>"Falta o meio"</p>

"Aqui é a parte do meio"
"Só tem o meio"

Critério 6 (Final): A criança adota o final como critério.

<i>Final</i>	<i>Exemplos</i>
	"Tá faltando ficou feliz."
	"Tá faltando o final."
	"Eles viveram felizes para sempre."
	"Só tem a parte final."
	"Este é o fim."

A partir da análise conjunta desses critérios, expressos nas justificativas, criou-se cinco diferentes categorias de julgamento que expressam diferentes aspectos envolvidos nos julgamentos feitos pelos sujeitos. Dois juizes independentes participaram na análise dos resultados desta tarefa, sendo o índice de concordância dos julgamentos entre os mesmos de 93%, as discordâncias foram analisadas por um terceiro juiz, também independente, cuja classificação foi considerada final.

Categoria I - (critério indefinido em todos os textos-estímulo): Usa apenas o critério indefinido. Pode julgar tudo completo, tudo incompleto, ou é inconsistente nos acertos.

Participantes	Textos – estímulo	Julga	Justificativa	Critério
P11	I	Certo	Porque precisa botar junto.	Indefinido
	M	Certo	Tá faltando	Indefinido
	F	Certo	Porque.	Indefinido
	HC	Errado	Porque.	Indefinido
P36	I	Errado	Porque falou certo.	Indefinido
	M	Errado	Eles sabem fazer.	Indefinido
	F	Errado	Ele falou certo.	Indefinido
	HC	Certo	Ele falou certo a palavra chocolate	Indefinido
	I	Errado	O jacaré tava se aproximando dele	Indefinido

P53	M	Certo	Não deu dinheiro a ele.	Indefinido
	F	Errado	Por causa dos animais.	Indefinido
	HC	Certo	Ele comeu o chocolate todinho.	Indefinido

CATEGORIA II - (Tamanho, ponto final + critério indefinido): Especificam critérios usados no julgamento, contudo critérios indefinidos podem ainda ser encontrados. Não mostra habilidade para pensar sobre as partes da história (estrutura e organização). As justificativas são baseadas em aspectos globais e gerais (tamanho, ponto final) da história. Pode julgar tudo completo, tudo incompleto, ou é inconsistente nos acertos.

Participantes	Textos – estímulos	Julga	Justificativa	Critério
P5	I	Errado	Porque tem muita linha.	Tamanho
	M	Certo	Tem poucas palavras.	Tamanho
	F	Errado	Já tem muitas palavras.	Tamanho
	HC	Certo	Tem muitas coisas.	Tamanho
P22	I	Errado	Tem o ponto final.	Ponto Final
	M	Errado	Por causa do ponto final.	Ponto Final
	F	Errado	Tem ponto final.	Ponto Final
	HC	Certo	Porque tá grande.	Tamanho
P41	I	Certo	Porque tá pequena.	Tamanho
	M	Certo	Tem pouquinha parte.	Tamanho
	F	Certo	Tem pouquinha parte.	Tamanho
	HC	Certo	Tem muitas partes.	Tamanho

CATEGORIA III (Critério indefinido + tamanho + ponto final + partes (I, M, F): Pode fazer uso destes quatro tipos de critérios (indefinido, tamanho, ponto final e partes) nos quatro itens. Não integra as partes da história. Pode acertar tudo ou não, e ou ser inconsistente nos acertos.

Participantes	Textos – estímulos	Julga	Justificativa	Critério
P18	I	Errado	Tem era uma vez.	Início
	M	Errado	Porque tá.	Indefinido
	F	Certo	Faltando o começo.	Início
	HC	Certo	É muito grande.	Tamanho

P23	I	Certo	Porque é pequena.	Tamanho
	M	Certo	É pequena.	Tamanho
	F	Certo	Porque termina com final bom grande.	Final/ Tamanho
	HC	Certo	Tá muito grande e no final termina boa.	Final/ Tamanho
P51	I	Certo	Tem era uma vez.	Início
	M	Certo	Faltando era uma vez.	Início
	F	Certo	Por que foram felizes para sempre.	Final
	HC	Certo	É grande.	Tamanho

CATEGORIA IV - (Partes não integradas): usa só Início, só Meio ou só Final. Nunca integra em um mesmo item duas partes. Pode ou não acertar tudo.

Participantes	Textos – estímulos	Julga	Justificativa	Critério
P56	I	Certo	Foi pegar o animal e não diz se pegou.	Final
	M	Certo	Falta dizer que ajudou e ficou feliz.	Final
	F	Errado	Termina feliz.	Final
	HC	Certo	O menino aprendeu toda lição.	Final
P61	I	Certo	Aqui tem era uma vez.	Início
	M	Certo	Não tem era uma vez.	Início
	F	Certo	Tá faltando era uma vez.	Início
	HC	Certo	Tem era uma vez.	Início

CATEGORIA V (Partes integradas): Critérios de julgamento especificados e refletem uma reflexão sobre a estrutura do texto apresentado, a criança deve ser capaz de julgar e explicitar cada parte. Acerta tudo.

Participantes	Textos – estímulos	Julga	Justificativa	Critério
P44	I	Certo	É o início	Estrutura
	M	Certo	Aqui é o meio.	Estrutura
	F	Certo	Final.	Estrutura
	HC	Certo	Tem começo, meio e final.	Estrutura
P48	I	Certo	Ai é o começo da história.	Estrutura
	M	Certo	Ai é o problema. Tá faltando o início.	Estrutura
	F	Certo	Tá faltando o início e o meio.	Estrutura

	HC	Certo	Dá pra vê o início, meio e final	Estrutura
P54	I	Certo	Tá faltando o meio e o final.	Estrutura
	M	Certo	Tá faltando final e o início.	Estrutura
	F	Certo	Faltando início e meio.	Estrutura
	HC	Certo	Tem início, meio e final.	Estrutura

Assim, tanto as categorias de produção como as categorias de julgamento expressam um sistema hierárquico de diferentes níveis de desenvolvimento.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

Este capítulo consiste na apresentação dos resultados e da análise estatística referentes às das tarefas de produção (T1) e Julgamento (T2) realizadas no Pré e no Pós-teste. Cada um dessas tarefas será analisada separadamente num primeiro momento, sendo posteriormente comparadas entre si.

4.1. A Produção de história

O desempenho geral na tarefa de produção observado em ambas as séries em relação aos Grupos Controle (GC) e Experimental (GE) nas ocasiões de Pré-teste e de Pós-teste é apresentado na Tabela 1 abaixo.

Tabela 1 - Freqüência (e percentagem) de crianças em cada categoria de produção

1.ª SÉRIE				
Categorias	Grupo Controle		Grupo Experimental	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
I	8 (54)	7 (48)	3 (20)	0 (0)
II	3 (20)	3 (20)	2 (14)	0 (0)
III	4 (26)	4 (26)	10 (66)	6 (40)
IV	0 (0)	1 (6)	0 (0)	9 (60)
2.ª SÉRIE				
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
I	5 (29)	4 (24)	7 (41)	0 (0)
II	1 (6)	0 (0)	1 (6)	0 (0)
III	7 (41)	10 (58)	6 (35)	1 (6)
IV	4 (24)	3 (18)	3 (18)	16 (94)

O teste dos sinais foi aplicado separadamente em cada série no Pré-teste e em seguida no Pós-teste.

A Produção no Pré-teste

Considerando-se o desempenho das crianças da 1ª série, observa-se existir diferenças significativas entre as crianças do Grupo Controle e do Grupo Experimental, como detectado pelo Teste dos Sinais ($p < .01$). Esta diferença ocorreu porque as crianças do Grupo Controle concentravam-se na categoria I (Não-história, 54%), enquanto as crianças do Grupo Experimental concentravam-se na Categoria III (Começo e meio, 66%). Este resultado indica que as crianças de 1ª série do Grupo Experimental produziam histórias em categoria mais elaboradas do que as crianças do Grupo Controle antes da intervenção

Em relação às crianças da 2ª série, também identificou-se diferenças significativas entre os grupos, como mostrado pelo Teste dos Sinais ($p < .05$). Esta diferença deveu-se

ao fato de que havia uma maior porcentagem de crianças do GE com produções na Categoria 1 (41%) do que as crianças do GC (29%), antes da intervenção.

Assim, os resultados obtidos no Pré-teste em ambas as séries indicam que o conhecimento inicial dessas crianças diferia: ora as crianças do Grupo Experimental produziam histórias mais elaboradas que as crianças do Grupo Controle (1^a série); ora as crianças do Grupo Controle produziam histórias mais elaboradas que as do Grupo Experimental (2^a série).

A Produção no Pós-teste

Diferenças significativas entre o Grupo Controle e o Grupo Experimental foram encontrados em relação às produções das crianças da 1^a Série, como revelado pelo Teste dos Sinais ($p < .0001$). As histórias produzidas pelas crianças do Grupo Controle concentravam-se na Categoria I (48% de não-história), enquanto as histórias produzidas pelas crianças do Grupo Experimental concentravam-se nas Categorias III (40% de início e meio) e IV (60% de história completa).

O mesmo padrão de resultados foi observado entre as crianças da 2^a série, como indica o Teste dos Sinais ($p < .0001$). Semelhante ao que ocorreu com a 1^a série, as crianças da 2^a série do Grupo Experimental também apresentaram categorias de produção mais elaboradas do que as crianças do Grupo Controle. As do Grupo Experimental concentram-se de forma maciça na Categoria IV (94% de histórias completas), enquanto as do Grupo Controle concentravam-se na Categoria III (58% de início e meio).

Este resultado indica que para as crianças de ambas as séries, as produções foram significativamente melhores no Grupo Experimental do que no Grupo Controle no Pós-teste.

A Produção no Pré-teste e no Pós-teste

As produções das crianças em cada grupo (Controle e Experimental) foram analisadas separadamente através do Teste dos Sinais em cada série.

No Grupo Controle não foram detectadas diferenças significativas entre as produções no Pré-teste e no Pós-teste, tanto entre as crianças da 1ª série ($p > .05$) como da 2ª série ($p > .05$). As crianças da 1ª série do GC apresentavam produções que se concentravam na Categoria I (não-história) tanto no Pré como no Pós-teste (54% e 48% respectivamente). Já as crianças da 2ª série do GC não se diferenciavam porque suas produções se concentravam na Categoria III (Início e meio de história) tanto no Pré como no Pós-teste (41% e 58% respectivamente).

Isto indica que, apesar das diferenças iniciais observadas no Pré-teste entre as crianças de ambas as séries e de ambos os grupos, estas crianças do Grupo Controle não apresentaram um desempenho diferente do inicial quando no Pós-teste.

Entretanto, no Grupo Experimental diferenças significativas foram encontradas entre as produções no Pré-teste e no Pós-teste tanto entre as crianças da 1ª série ($p < .001$) como da 2ª série ($p < .001$). As crianças da 1ª série no Pré-teste concentravam-se na Categoria III (66%) e nenhuma na Categoria IV (história completa) e após a intervenção passaram a concentrar-se na III (40%) e IV (60%) no Pós-teste. As crianças da 2ª série no Pré-teste concentravam-se na Categoria I (41%) e após a intervenção passaram a concentrar-se de forma expressiva na Categoria IV (94%).

Considerando apenas o GE em relação às produções classificadas nos dois extremos da hierarquia de classificações, observa-se que:

- (a) Na Categoria IV (história completa), no Pré-teste, nenhuma das crianças da 1ª série alcançou esta categoria mais elaborada, enquanto no Pós-teste 60% das histórias foram classificadas nesta categoria. Na 2ª série também foi observada uma progressão substancial na frequência desta categoria: 18% no Pré-teste e 94% no Pós-teste.
- (b) Na Categoria I (não-história) a frequência de histórias tanto na 1ª série como na 2ª série foi 0% no Pós-teste

Os resultados obtidos em relação às duas séries consistentemente mostram que após a intervenção, as crianças do GE apresentaram produções bem mais elaboradas do que antes da intervenção, o mesmo não sendo observado com as crianças do GC que permaneceram com níveis de produção semelhantes no Pré e no Pós-teste. Importante

mencionar, entretanto que 42% das crianças da 2ª série (GC = 24% + GE = 18%) mesmo antes da intervenção (Pré-teste) já apresentavam produções na Categoria IV o que não ocorria com as crianças da 1ª série que não produziam histórias nesta categoria mais elaborada. Isto indica que as crianças da 2ª série, de modo geral, apresentavam produções mais elaboradas que as crianças da 1ª série.

Diante dos resultados apresentados, é possível concluir que as crianças de ambas as séries que participaram do Grupo Experimental se beneficiaram da intervenção proposta, visto que : (a) tiveram produções mais elaboradas do que as do Grupo Controle no Pós-teste e, (b) quando comparadas nas duas ocasiões de testagem mostraram produções mais elaboradas após a intervenção (Pós-teste) do que antes dela (Pré-teste). Este dado sugere que a intervenção proposta teve um efeito facilitador sobre a produção de história.

Para melhor explorar este efeito da intervenção sobre a produção de história, foi elaborado o Quadro 2. Nele constam as progressões e permanências dos sujeitos nas categorias de produção em ambas as ocasiões de testagem (Pré e Pós-testes) em cada série, tanto do Grupo Experimental como do Grupo Controle.

Quadro 2 : Progressão e permanência de cada participante da amostra nas categorias de produção em ambas as ocasiões de testagem (Pré e Pós-testes)⁴

1ª SÉRIE				
CATEGORIAS	Grupo Controle		Grupo Experimental	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
I	(S1, S3, S4, S5, S9, S10, S11)	(S1, S3, S4, S5, S9, S10, S11)	(S35, S36, S37)	-
	(S12)		(S38, S45)	-

⁴ S1 refere-se ao participante 1, S2 ao participante 2 e assim por diante. Esta mesma notação é adotada no Quadro 3.

II	(S6, S14) (S7)	(S6, S14) S12)		
III	(S2) (S8, S13, S15)	(S7) (S8, S13, S15)	(S33, S34, S39, S41, S42, S43, S44, S46, S47) (S40)	(S35, S36, S37) (S38, S45) (S40)
IV	-	(S2)	-	(S33, S34, S39, S41, S42, S43, S44, S46, S47)
2ª SÉRIE				
I	(S20, S23, S28, S31) (S29)	(S20, S23, S28, S31)	(S54, S55, S56, S60, S63) S64) (S61)	-
II	(S16)	-	(S53)	-
III	(S17, S18, S19, S25, S26, S27) (S30)	(S16) (S29) (S17, S18, S19, S25, S26, S27) (S22, S32)	(S49, S50, S51, S52, S58, S59)	(S61)
IV	(S22, S32) (S21, S24)	(S30) (S21, S24)	(S48, S57, S62)	(S54, S55, S56, S60, S63) S64) (S53) (S49, S50, S51, S52, S58, S59) (S48, S57, S62)

Participantes da 1ª Série do Grupo Experimental

Dos 15 sujeitos deste grupo, um total de 93% tiveram algum tipo de avanço após a intervenção. Sendo que 20% que produziam não-histórias (CatI) passaram a produzir histórias com início e meio (CatIII), 13% que produziam apenas início de história (CatII) passaram a produzir histórias com início e meio (CatIII) e 60% que já tinham uma produção com início e meio (CatIII) foram os que obtiveram maior benefício com a intervenção, passando a produzir histórias completas (CatIV).

Permanecendo apenas 7% dos participantes não obtiveram nenhum benefício com a intervenção, contudo não se registrou nenhuma regressão.

Participantes da 1ª série do Grupo Controle

Dos 15 participantes deste grupo investigados apenas 20% tiveram algum tipo de avanço mesmo sem intervenção. Os avanços como podem ser vistos no Quadro 2 e no Gráfico 1 ocorreram de uma categoria para a imediatamente seguinte.

Um total de 80% de sujeitos não apresentaram nenhum benefício no nível de produção de história, pois continuam com a mesma categoria de produção encontrada no pré-teste. Não houve nenhuma regressão.

Participantes da 2ª Série do Grupo Experimental

Um total de 82% dos participantes avançaram de categoria após a intervenção. Sendo que 76% dos mesmos passaram a produzir histórias completas (CatIV). Dos 41% de participantes que produziam não-histórias, 35% passaram a produzir histórias completas (CatIV) e 6% passaram a produzir início e meio de história (CatIII).

Após a intervenção não houveram sujeitos produzindo nas categorias iniciais (CatI e CatII) isto sugere que a explicitação das partes que compõem uma história permite aos participantes produzirem histórias mais elaboradas.

Os 18% de sujeitos que já produziam histórias completas mesmo antes da intervenção tiveram seus protocolos analisados de forma qualitativa; sendo que não foram encontradas diferenças qualitativas em 6% dos mesmos, ou seja os participantes mantiveram o mesmo nível de produção tanto no pré como no pós-teste. As diferenças qualitativas entre pré e pós-teste foram encontradas em 12% dos participantes e se caracterizavam pela presença do título das histórias, início e meio mais detalhados e desfecho que além de não ser subitamente resolvido, apresentava os marcadores lingüísticos convencionais de história. Isto sugere que após aquisição da estrutura de história alguns participantes podem se beneficiaram de um treinamento no que diz respeito à melhoria da qualidade do texto produzido. Não houve nenhuma regressão por parte destes participantes.

Participantes da 2ª Série do Grupo Controle

Do total de 17 participantes do Grupo Controle, 71% não tiveram nenhum tipo de avanço, sendo que 12% dos mesmos já produziam histórias completas. Dos 18% de participantes que tiveram algum avanço, apenas 6% passaram a produzir histórias completas.

Houve 24% de participantes que continuaram a produzir não-história, enquanto dos 59% que produziam início e meio, 35% dos mesmos já produziam nesta categoria.

Dois participantes apresentaram regressão (S22 e S32), ver Quadro 2. A reanálise dos protocolos indicaram um possível erro de julgamento no que diz respeito ao sujeito (S22), já o sujeito (S32) teve sua produção reavaliada. A mesma indicou que este participantes no pré-teste produziu uma história a partir da junção de fragmentos de várias histórias infantis da televisão, no entanto conseguiu dar um fechamento a trama elaborada, apesar de produzir uma história com compreensão comprometida. No pós-teste esse participantes fez uso da mesma estratégia: juntar fragmentos de vários personagens da televisão, só que não conseguiu elaborar um fechamento para mesma. Sendo portanto classificado na Categoria III.

Além de se examinar as porcentagens de crianças que avançaram ou permaneceram nas categorias de produção de histórias, interessa explorar, de modo detalhado, a natureza dessa progressão, como ilustra a Tabela 2 a seguir.

Tabela 2: Frequência de participantes que progrediram nas categorias de produção de história.

Do Pré para o Pós-teste	Grupo Controle		Grupo Experimental	
	1ª série	2ª série	1ª série	2ª série
Cat I • Cat II	1	0	0	0
• Cat III	0	1	3	1
• Cat IV	0	0	0	6
Cat II • Cat III	1	0	2	0
• Cat IV	0	0	0	1
Cat III • Cat IV	1	1	9	6
Total	3	2	14	14

Uma análise geral desta tabela indica que houve um grande avanço no Grupo Experimental nas duas séries pesquisadas, sendo que 28 participantes dos 32 deste grupo alcançaram algum tipo de progresso. Enquanto no Grupo Controle apenas 5 participantes dos 32 investigados tiveram avanços.

Grupo Controle

Os avanços totais alcançados no Grupo Controle são de apenas 3 sujeitos na 1^a série e de 2 sujeitos na 2^a série e acontecem na passagem de uma categoria para outra mais próxima. O avanço em termos de passagem de categoria elementar para uma mais estruturada deu-se em apenas dos sujeitos.

Grupo Experimental

Os avanços totais alcançados na passagem do Pré-teste para o Pós-teste no Grupo Experimental foram de 14 participantes na 1^a série e 14 participantes na 2^a série.

Os avanços alcançados por 73% dos participantes da 1^a série foram de uma categoria para outra mais próxima. Tendo 20% dos sujeitos avançado de uma categoria elementar para uma mais elaborada. Apenas 7% dos sujeitos não alcançaram nenhuma melhora.

Os avanços alcançados pelos participantes da 2^a série foram num total de 82%, sendo que 35% destes participantes passaram de uma categoria elementar (CatI) para uma categoria bem elaborada (CatIV) e o restante passou para categorias mais próximas. Apenas 18% dos participantes permaneceu na mesma categoria, sendo que os mesmos já produziam histórias bem elaboradas mesmo antes da intervenção.

Os resultados acima indicam os efeitos positivos da situação de intervenção sobre a produção, haja visto que (a) o grupo experimental apresentou alto índice de progressão, inclusive para categorias mais elaboradas e (b) o grupo controle teve um um baixo nível de progressão na passagem do Pré-teste para o Pós-teste, além do que as mesmas ocorreram para categorias mais próximas

4.2. O Julgamento de partes de história

O desempenho geral na tarefa de identificação observado em ambas as séries em relação aos Grupos Controle (GC) e Experimental (GE) nas ocasiões de Pré-teste e de Pós-teste é apresentado na Tabela 3.

Tabela 3 - *Frequência (e porcentagem) de sujeitos em cada categoria de Julgamento.*

1.ª SÉRIE				
CATEGORIAS	Grupo Controle		Grupo Experimental	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
I	12 (80)	10 (67)	9 (60)	0 (0)
II	3 (20)	5 (33)	4 (26)	1 (7)
III	0 (0)	0 (0)	1 (7)	2 (13)
IV	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
V	0 (0)	0 (0)	1 (7)	12 (80)
2.ª SÉRIE				
I	10 (59)	6 (35)	9 (53)	0 (0)
II	5 (29)	7 (41)	1 (6)	0 (0)
III	1 (6)	3 (18)	5 (29)	3 (18)
IV	1 (6)	0 (0)	1 (6)	1 (6)
V	0 (0)	1 (6)	1 (6)	13 (76)

O Julgamento no Pré-teste

Considerando-se o desempenho das crianças da 1ª e 2ª séries no Pré-teste, observa-se não existir diferenças significativas entre as crianças do Grupo Controle e do Grupo Experimental, como mostrou o Teste dos Sinais ($p < .05$) para ambas as séries. Os resultados obtidos no Pré-teste em ambas as séries indicam que o conhecimento inicial dessa crianças não diferiam significativamente, tendo os participantes concentrado-se nas categorias iniciais..

O Julgamento no Pós-teste

Diferenças significativas entre o Grupo controle e Grupo Experimental foram encontradas em relação aos julgamentos das crianças da 1ª série no Pós-teste, como

revelado pelo Teste dos Sinais ($p < .0001$). Os julgamentos realizados pelas crianças do Grupo Controle concentram-se nas Categorias I e II (67% e 33% respectivamente) enquanto os julgamentos realizados pelas crianças do Grupo Experimental concentravam-se na Categoria V (80%). As crianças do GC da 1ª série não alcançaram Categoria V em seus julgamentos.

O mesmo padrão de resultados foi observado entre as crianças da 2ª série, como indica o Teste dos Sinais ($p < .001$). Semelhante ao que ocorreu com a 1ª série, as crianças da 2ª série do Grupo Experimental também apresentaram categorias de julgamento mais elaboradas do que as crianças do Grupo Controle. As crianças do Grupo Experimental concentraram-se na Categoria V (76%), enquanto as do Grupo Controle tiveram uma maior concentração nas Categorias I (35%) e II (41%). As crianças do GE da 2ª série após a intervenção não apresentavam Categorias I e II.

Este resultado indica que para as crianças de ambas as séries, as identificações foram significativamente melhores no grupo Experimental do que no Grupo Controle quando no Pós-teste.

O Julgamento no Pré-teste e no Pós-teste

Os julgamentos das crianças em cada grupo (Controle e Experimental) foram analisadas separadamente através do Teste dos Sinais em cada série.

No Grupo Controle não foram detectadas diferenças significativas entre as identificações no Pré-teste e no Pós-teste tanto entre as crianças da 1ª série ($p > .05$) como da 2ª série ($p > .05$). Isto indica que as crianças do Grupo Controle em ambas as séries não apresentaram um desempenho diferente do inicial quando no Pós-teste.

Entretanto, no Grupo Experimental diferenças significativas foram encontradas entre as identificações no Pré-teste e no Pós-teste tanto entre as crianças da 1ª série ($p < .001$) como da 2ª série ($p < .001$). As crianças da 1ª série no Pré-teste concentraram-se nas Categorias I e II (60% e 26% respectivamente) e após intervenção passaram a identificar a partir da Categoria V (80%). As crianças da 2ª série no Pré-teste se concentraram na Categoria I e III (53% e 29% respectivamente) e após a intervenção passaram a identificar na Categoria V (76%).

Os resultados obtidos em relação às duas séries consistentemente mostram que após a intervenção as crianças do Grupo Experimental apresentam identificações a partir de critérios bem mais elaborados do que antes da intervenção. Importante mencionar, entretanto que uma criança da 1ª série e uma da 2ª série já faziam identificações a partir da Categoria V mesmo antes da intervenção (Pré-teste).

Diante dos resultados apresentados, é possível concluir que as crianças de ambas as séries que participaram do Grupo Experimental se beneficiaram da intervenção proposta, visto que : (a) tiveram identificações mais elaboradas do que as do Grupo Controle no Pós-teste e, (b) quando comparadas nas duas ocasiões de testagem mostraram identificações mais elaboradas após a intervenção do que antes dela. Este dado sugere que a intervenção proposta teve um efeito facilitador sobre a identificação de história.

Para melhor explorar este efeito da intervenção sobre a identificação de história, foi elaborado o Quadro 3 a seguir. Nele constam as progressões e permanências dos sujeitos nas categorias de identificação em ambas as ocasiões de testagem (Pré e Pós-testes) em cada série, tanto do Grupo Experimental como do Grupo Controle.

Quadro 3: Progressão e permanência de cada participantes da amostra nas categorias de julgamento em ambas as ocasiões de testagem (Pré e Pós-teste).

1ª SÉRIE				
CATEGORIAS	Grupo Controle		Grupo Experimental	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
I	(S1, S4,S7,S8,S9, ,S11,S12,S13, S14,S15) (S6,S10)	(S1,S4,S7,S8,S9, S11,S12,S13,S14, S15)	(S35,S36,S37,S38,S 45,S47) (S41) (S44,S46)	-
II	(S2,S3,S5)	(S2,S3,S5) (S6, S10)	(S33,S40,S42,S43)	(S41)

III	-	-	(S39)	(S44,S46)
IV	-	-	-	-
V	-	-	(S34)	(S35,S36,S37, S38,S45,S47) (S33,S40,S42, S43) (S39) (S34)
2ª SÉRIE				
I	(S16,S17,S27, S28,S31,S32) (S25) (S20) (S21,S30)	(S16,S17,S27, S28,S31,S32)	(S52,S53,S54,S55,S 63,S64) (S51,S61) (S56)	-
II	(S22,S23,S24, S26,S29)	(S19) (S20) (S22,S23,S24, S26,S29)	(S59)	-
III	(S19)	(S18) (S21,S30)	(S49) (S50,S57,S58,S6)	(S49) (S51,S61)
IV	(S18)	-	(S48)	(S56)
V	-	(S25)	(S62)	(S48) (S52,S53,S54, S55,S63,S64) (S50,S57,S58, S60) (S59) (S62)

Participantes 1ª Série do Grupo Experimental

Dos 15 participantes investigados todos tiveram algum tipo de avanço após a intervenção, sendo que 80% dos mesmos passaram a julgar histórias a partir de sua estrutura (Cat IV).

Nenhum participantes julgou a partir de critérios indefinidos (CatI), apenas 7% fizeram identificação a partir do tamanho (CatII) e 13% consideraram alguma das partes que compõem uma história(CatIII) para fazerem julgamento, no entanto ainda faziam uso de critérios como indefinido e tamanho e não conseguiram integrar as partes da história entre si.

Dos 60% de participantes que usavam critérios indefinidos, 40% passaram a julgar a partir da estrutura, ou seja consideraram as partes da história e sua integração como critério de identificação. 7% passaram a usar o tamanho como referência e 13% consideraram alguma parte da história, mas não conseguiram integrá-las, além de ainda fazerem uso de critérios próprios das categorias anteriores. Nenhum participante permaneceu na mesma categoria e também não houve regressão.

Participantes da 2ª Série do Grupo Experimental

Após a intervenção 94% dos sujeitos tiveram algum tipo de avanço. Sendo que apenas 6% não se beneficiou da intervenção.

Dos 53% de participantes que usavam critérios indefinidos (CatI), 35% passaram a identificar a partir da estrutura, não cometendo nenhum erro de identificação dos estímulos apresentados (CatV). 17% começaram a identificar considerando as partes da história, apesar de não integra-las (CatIII e CatIV).

77% dos participantes investigados passaram a identificar histórias a partir de sua estrutura (análise das partes e sua integração), o que indica um possível efeito da intervenção (ensinar que uma história é composta de diferentes partes que são integradas entre si) sobre a Consciência Metatextual.

Apenas 6% dos participantes não se beneficiaram da intervenção, no entanto não houve nenhuma regressão. Nenhum dos participantes investigados identificou após a intervenção a partir de critérios indefinidos (CatI) ou de tamanho (CatII).

Participantes da 1ª Série do Grupo Controle

Dos 15 participantes investigados 20% tiveram algum tipo de avanço mesmo sem nenhum tipo de intervenção, enquanto 80% dos participantes permaneceram sem nenhuma mudança de categoria. As mudanças ocorridas foram para categorias iniciais (Cat II) que tem como critérios o tamanho, aliado ou não ao critério indefinido.

Dos 80% de participantes que usavam critérios indefinidos para identificar histórias, 67% permaneceram usando este mesmo critério. Não houve regressão e os

avanços não foram qualitativamente significativos, haja visto que as mudanças ocorreram para categorias bem elementares. 13 % dos sujeitos permaneceram nas mesmas categorias.

Participantes da 2ª Série do Grupo Controle

Dos 17 participantes investigados aproximadamente 36% tiveram algum tipo de avanço mesmo sem nenhum tipo de intervenção, enquanto 54% permaneceram sem nenhum avanço e concentrados na categoria I.

Dos 88% de participantes que produziam nas categorias iniciais (I e II), 70% continuaram a julgarem a partir de critérios elementares, sendo que apenas 6% dos participantes passaram a considerar a estrutura da história como critério de identificação. Apenas um participante alcançou a categoria V.

Além de se examinar as porcentagens de crianças que avançaram ou permaneceram nas categorias de julgamento, interessa explorar de modo mais detalhado a natureza dessa progressão, como ilustra a Tabela 4 a seguir.

Tabela 4: Frequência de participantes que progrediram nas categorias de julgamento de história.

Do Pré para o Pós-teste	Grupo Controle		Grupo Experimental	
	1ª série	2ª série	1ª série	2ª série
Cat I • Cat II	2	1	1	0
• Cat III	0	2	2	2
• Cat IV	0	0	0	1
• Cat V	0	1	6	6
Cat II • Cat V	0	0	4	1
Cat III • Cat V	0	0	1	4
Cat IV • Cat V	0	0	0	1
Total	2	4	14	15

Uma análise geral desta tabela indica que houve um grande avanço no Grupo Experimental nas duas séries pesquisadas, sendo que 29 participantes dos 32 deste grupo

alcançaram algum tipo de progresso. Enquanto no Grupo Controle apenas 6 participantes dos 32 investigados tiveram avanços.

Grupo Controle

Uma análise das progressões indica que os avanços totais alcançados no Grupo Controle são de apenas 2 participantes na 1ª série e de 4 sujeitos na 2ª série. Os avanços na 1ª série aconteceram na passagem de uma categoria para outra mais próxima. O avanço em termos de passagem de categoria elementar para uma mais estruturada deu-se em apenas em 1 dos participantes na 2ª série.

Nenhum participante da 1ª série conseguiu alcançar a categoria V, identificar a partir da estrutura e apenas 1 dos participantes da 2ª série conseguiu alcançar a mesma. Isto sugere que não houve melhoras significativas neste grupo na situação de pós-teste.

Dois sujeitos da 2ª série apresentaram regressão, uma reanálise dos protocolos apontou erro de julgamento.

Grupo Experimental

Os avanços totais alcançados na passagem do Pré-teste para o Pós-teste no Grupo Experimental foram de 14 participantes na 1ª série e 15 participantes na 2ª série. Sendo que 10 dos participantes da 1ª série foram de uma categoria elementar (CatI e CatII) para uma mais elaborada (CatV). Assim como na 1ª série, os avanços na 2ª série ocorreram com passagens de categorias mais elementares para categorias mais elaboradas, sendo que apenas 2 participantes passaram de uma categoria para outra mais próxima (Cat I - Cat II e Cat IV - Cat V). Foi encontrado 1 participante que já julgava bem mesmo antes da intervenção.

Os resultados acima indicam que os participantes do grupo experimental se beneficiaram da intervenção, conseguindo realizar análises metatextuais mais sofisticadas, haja visto que (a) um alto índice de sujeitos conseguiu avançar, (b) os avanços de categorias ocorreram de níveis elementares para níveis mais sofisticados,

indicando um pulo qualitativo na forma de julgar histórias e (c) os sujeitos do grupo controle além de terem alcançado poucos avanços, os mesmos ocorreram para categorias mais próximas.

Análise de Acertos na Tarefa de Julgamento

Além das categorias de julgamento torna-se relevante explorar o número de acertos na tarefa de julgamento em relação a cada tipo de texto-estímulo.

Tabela 5: Frequência (e porcentagem⁵) de acertos em cada texto-estímulo apresentado na Tarefa de Julgamento.

1.ª SÉRIE (máximo 15)				
Textos-estímulos	Grupo Controle		Grupo Experimental	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Início	9 (15)	4 (7)	8 (13)	14 (23)
Meio	7 (12)	9 (15)	9 (15)	14 (23)
Final	8 (13)	4 (7)	7 (12)	13 (22)
História Completa	8 (13)	11 (18)	11 (18)	13 (22)
TOTAL	32 (53)	28 (47)	35 (58)	54 (90)
2.ª SÉRIE (máximo 17)				
Início	10 (15)	4 (6)	7 (10)	16 (24)
Meio	6 (9)	6 (9)	9 (13)	17 (25)
Final	2 (3)	7 (10)	9 (13)	16 (24)
História Completa	15 (22)	15 (22)	16 (23)	17 (25)
TOTAL	33 (49)	32 (47)	41 (56)	66 (98)

Análise dos Acertos no Pré-teste e no Pós-teste na Tarefa de Julgamento

Os julgamentos das crianças em cada grupo (Controle e Experimental) foram analisadas separadamente através do Teste de Wilcoxon em cada série.

Grupo controle

No Grupo Controle não foram encontradas diferenças significativas entre os textos-estímulo (Início, meio, final e história completa) no Pré-teste e no Pós-teste entre as crianças da 1ª série ($p > .05$), bem como nos estímulos do Início, final e história completa da 2ª série ($p > .05$).

Diferenças significativas entre o pré-teste e o pós-teste no grupo controle foi encontrada apenas no final de história ($p < .05$) e na história completa ($p < .0001$).

Grupo Experimental

No Grupo Experimental diferenças significativas foram encontradas entre os textos-estímulo na tarefa de julgamento no pré-teste e no pós-teste, tanto no início ($p < .05$) como no meio ($p < .05$) para crianças da 1ª série e no início ($p < .01$), meio ($p < .05$) e final ($p < .05$) para as crianças da 2ª série.

Não foram encontradas diferenças significativas nos textos-estímulo final e história completa ($p < .05$) na 1ª série e na história completa ($p > .05$) na 2ª série.

Os resultados obtidos em relação as duas séries indicam que após a intervenção as crianças do GE apresentam melhor capacidade em julgar o início e o meio de história. Sendo que as crianças da 2ª série também melhoram no julgamento do final de história.

Análise dos Acertos na 1ª e na 2ª série

⁵ A porcentagem foi obtida tomando-se por base o número total de acertos (N) em cada série e em cada grupo. Na 1ª série N = 60 e na 2ª série o N = 68.

Os julgamentos das crianças em cada grupo (Experimental e controle) foram analisadas separadamente através do Teste Mann-Whitney U em comparando-se as séries do estudo.

No Grupo Controle foram encontradas diferenças significativas no final ($p < .05$) e na História completa ($p < .05$) no pré-teste. Não sendo registradas diferenças significativas em nenhum dos estímulos apresentados no pós-teste. Não houve diferenças significativas nos estímulos do início ($p > .05$) e do meio ($p > .05$) para o grupo controle.

No grupo experimental não foram registrados diferenças significativas em nenhum dos estímulos apresentados, quer seja no pré-teste quer seja no pós-teste.

Análise dos acertos nos Grupos Controle e Experimental

Os julgamentos das crianças em cada série (1ª série e 2ª série) foram analisadas separadamente através do Teste Mann-Whitney U nas situações de pré-teste e pós-teste.

No pré-teste na 1ª série não foram encontradas nenhuma diferença significativas entre os grupos controle e experimental. Isto indica que os participantes apresentavam o mesmo nível de julgamento antes da intervenção. No pós-teste só não houve diferença significativa no texto-estímulo História Completa ($p > .05$). Isto indica que os participantes após a intervenção tinham na história completa um ponto de convergência. Estes dados estão de acordo com as pesquisas de Rego (1996) que aponta o tamanho como fator importante na identificação de histórias.

Observou-se diferenças significativas nos estímulos do Início ($p < .001$), meio ($p < .05$) e final de História ($p < .01$), tendo os sujeitos do Grupo Experimental apresentado maiores índices de acertos nesses estímulos do que o Grupo Controle.

No pré-teste da 2ª série houve diferenças significativas no estímulo Final de História ($p < .05$), pois os sujeitos já tinham um bom julgamento para este estímulo mesmo antes da intervenção. Não houve diferenças significativas nos estímulos do Início ($p > .05$), meio ($p > .05$) e história completa ($p > .05$), isto indica que os sujeitos antes da intervenção já apresentavam diferenças significativas para o final de história.

No Pós-teste da 2ª série não houve diferenças significativas para o estímulo História Completa ($p > .05$), isto indica que os sujeitos de ambos os grupos mantiveram um

alto nível de julgamento desse estímulo, conforme já ocorria no pré-teste. Houve diferenças significativas para o Início ($p < .0001$), Meio ($p < .001$) e Final ($p < .01$), tendo os sujeitos do Grupo Experimental apresentado maior número de acertos nesses estímulos do que o Grupo Controle, isto indica que a intervenção melhorou a qualidade dos julgamentos dos participantes do grupo experimental em relação ao grupo controle.

4.3. Relação entre produção e consciência metalingüística de histórias

As relações entre produção e consciência metatextual relativas ao gênero narrativo de história são examinadas em função de dois aspectos distintos, porém complementares. Primeiro, examina-se a existência de correlações entre essas duas habilidades; segundo, examina-se se uma habilidade seria mais fácil que a outra. Como mencionado nas sessões teóricas deste estudo, estes dois aspectos são essenciais para se saber se o desenvolvimento da consciência metatextual levaria a produções de histórias com um esquema narrativo mais elaborado; ou se, como sugere Fayol (1985, citado em Rego, 1996), o uso deste esquema é aplicado à produção de forma intuitiva e automática, antes mesmo da criança se capaz de desenvolver uma consciência metatextual.

A produção de história correlaciona-se com a consciência metalingüística de história?

Com o objetivo de examinar uma possível correlação entre a habilidade de produzir histórias e a consciência metatextual, aplicou-se o Teste de Pearson (uni-caudal para o pré-teste do GE e bicaudal para os demais casos). A tabela 6 e 7 a seguir, ilustram os resultados obtidos em cada grupo de sujeitos (Controle e Experimental, respectivamente), sendo os valores de significância obtidos apresentados na Tabela 8.

Tabela 6: Número e porcentagem⁶ de crianças (em parênteses) no Grupo Controle

⁶ Porcentagem foi obtida tomando-se por base o número total de sujeitos (N) em cada série e em cada grupo.

PRÉ-TESTE										
PRODUÇÃO	JULGAMENTO									
	1ª SÉRIE					2ª SÉRIE				
	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V
I	6 (40)	2 (13)	0	0	0	3 (17)	2 (12)	0	0	0
II	3 (20)	0	0	0	0	1 (6)	0	0	0	0
III	3 (20)	1 (7)	0	0	0	4 (23)	1 (6)	1 (6)	1 (6)	0
IV	0	0	0	0	0	2 (12)	2 (12)	0	0	0
PÓS-TESTE										
PRODUÇÃO	JULGAMENTO									
	1ª SÉRIE					2ª SÉRIE				
	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V
I	4 (27)	3 (20)	0	0	0	2 (12)	2 (12)	0	0	0
II	2 (13)	1 (7)	0	0	0	0	0	0	0	0
III	4 (27)	0	0	0	0	4 (23)	4 (23)	1 (6)	0	1 (6)
IV	0	1 (7)	0	0	0	0	1 (6)	2 (12)	0	0

Tabela 7: Número e porcentagem⁷ de crianças (em parênteses) do Grupo Experimental

PRÉ-TESTE										
PRODUÇÃO	JULGAMENTO									
	1ª SÉRIE					2ª SÉRIE				
	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V
I	3 (20)	0	0	0	0	6(35)	0	1 (6)	0	0
II	2 (13)	0	0	0	0	1 (6)	0	0	0	0
III	4 (27)	4 (27)	1 (7)	0	1(7)	2 (12)	1(6)	3 (17)	0	0
IV	0	0	0	0	0	0	0	1 (6)	1 (6)	1 (6)
PÓS-TESTE										
PRODUÇÃO	JULGAMENTO									
	1ª SÉRIE					2ª SÉRIE				
	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V

⁷ Porcentagem foi obtida tomando-se por base o número total de sujeitos (N) em cada série e em cada grupo.

I	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
II	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
III	0	0	0	0	6 (40)	0	0	1 (6)	0	0
IV	0	1 (7)	2 (13)	0	6(40)	0	0	2 (12)	1(6)	13(76)

No Grupo Controle (Tabela 6) não foram detectadas correlações significativas entre produção de histórias e julgamento, em nenhuma das ocasiões de testagem e em nenhuma das séries investigadas. Este resultado sugere que a habilidade de produzir histórias é independente da habilidade de pensar, analisar e refletir acerca de sua estrutura.

No Grupo Experimental identificou-se correlação significativa entre essas habilidades em relação às crianças da 2ª série tanto no Pré-teste como no Pós-teste.

Tabela 8: Valores de significância (p) obtidos no teste de Pearson

		1ª SÉRIE	2ª SÉRIE
GRUPO CONTROLE	PRÉ-TESTE	.890	.612
	Bicaudal		
	PÓS-TESTE	.738	.185
	Bicaudal		
GRUPO EXPERIMENTAL	PRÉ-TESTE	.128	.001
	Bicaudal		
	PÓS-TESTE	.071	.017
	Unicaudal		

As correlações, como mostra a tabela acima, foram significativas apenas para as crianças da 2ª série do GE, tanto no Pré-teste como no Pós-teste. Para estas crianças durante o Pré-teste, a correlação deveu-se ao fato de que 53% dessas crianças julgam e

produzem em categorias elementares (Cat I: 35%, Cat II: 3% e Cat III: 12%). Já no Pós-teste esta correlação deveu-se ao oposto, visto que 76% das crianças desta série tanto produzem como julgam em categorias mais elaboradas (Categorias V na identificação e Cat IV na produção).

Estes resultados indicam que uma vez desenvolvida a capacidade de analisar, refletir e pensar sobre as partes constituintes de história, a capacidade de produzir histórias é também desenvolvida e aprimorada. Assim, é possível supor que ao se ensinar explicitamente a criança acerca do esquema narrativo próprio de história (seus elementos constituintes e sua organização hierárquica), desenvolve-se também o esquema narrativo em suas produções.

No entanto, resta saber, ainda, se a criança se utiliza deste esquema de forma intuitiva em suas produções, mesmo quando não consegue deliberada e explicitamente lidar com este esquema. Esta questão é tratada a seguir.

A produção de histórias é mais fácil que a consciência metatextual de histórias?

Para responder a esta questão torna-se necessário examinar quantas crianças produziam histórias bem elaboradas (Categoria IV), mas emitiam julgamentos elementares (Categorias I, II e III); quantas crianças emitiam julgamentos elaborados (Cat IV e V) e produziam histórias elementares (Cat I, II e III); e quantas crianças eram igualmente elementares ou elaboradas nas duas habilidades. Para tornar esta análise clara, elaborou-se a Tabela 9 a seguir.

Tabela 9: Número (e porcentagem⁸) de crianças quanto as relações entre produção e julgamento de histórias.

	P>J Produz melhor que julga	J>P Julga melhor que produz	P=J Elaborada em ambas IV e V	P=J Elementar em ambas I, II e III

⁸ Porcentagem foi obtida tomando-se por base o número total de sujeitos (N) em cada série e em cada grupo.

GC PRÉ 1^a	7 (47)	2 (13)	0	6 (40)
GC PRÉ 2^a	10 (59)	3 (18)	0	4 (23)
GC PÓS 1^a	7 (47)	3 (20)	0	5 (33)
GC PÓS 2^a	11 (64)	3 (18)	0	3 (18)
GE PRÉ 1^a	10 (67)	1 (6)	0	4 (27)
GE PRÉ 2^a	5 (29)	1 (6)	2 (12)	9 (53)
GE PÓS 1^a	3 (20)	6 (40)	6 (40)	0
GE PÓS 2^a	2 (12)	0	14 (82)	1 (6)

Análise do Pré-teste

Analisando-se ambas as séries em relação ao Pré-teste, observa-se que:

- (a) As crianças da 1^a série do GC produziam melhor que julgavam (P>J:47%) e produziam e julgavam igualmente, porém de forma elementar (P=J:40%). No GE, as crianças da 1^a série produziam melhor que julgavam (P>J:67%).
- (b) As crianças da 2^a série do GC produziam melhor que julgavam (P>J:59%). No GE, as crianças da 2^a série do GC produziam e julgavam igualmente, porém de forma elementar (P=J:53%).

Este resultado indica que no Pré-teste, em ambas as séries e em relação aos participantes dos dois grupos (GE e GC), as crianças ou julgam melhor que produzem ou julgam e produzem de forma elementar. Portanto, o padrão de resultados é bastante semelhante no Pré-teste para todas as crianças.

Análise do Pós-teste

Analisando-se ambas as séries em relação ao Pós-teste, verificou-se que:

- (a) As crianças da 1ª série do GC produziam melhor que julgavam ($P>J:47\%$) e produziam e julgavam igualmente, porém de forma elementar ($P=J:33\%$). No GE, as crianças da 1ª série julgavam melhor que produziam ($J>P:40\%$) e produziam e julgavam igualmente de forma elaborada ($P=J:40\%$).
- (b) As crianças da 2ª série do GC produziam melhor que julgavam ($P>J:64\%$). No GE, as crianças da 2ª série, em sua grande maioria, produziam e julgavam igualmente de forma elaborada ($P=J:82\%$).

Este resultado sugere que no Pós-teste as crianças do GC de ambas as séries tendem a produzir melhor que julgar. Já as crianças do GE tendem, após a intervenção, a julgar e produzir igualmente de forma elaborada, principalmente as da 2ª série. Há, portanto, variações entre os grupos participantes no Pós-teste, variações estas decorrentes da intervenção proporcionada ao GE. Comparações entre o GE e o GC são discutidas a seguir.

Comparações entre Pré-teste e no Pós-teste em ambos os grupos (GC e GE)

No GC as crianças da 1ª série, tanto no Pré como no Pós-teste, produzem melhor do que julgam. Quando o julgamento se assemelha à produção, ambos são elementares em ambas as ocasiões de testagem. As crianças da 2ª série, tanto no Pré como no Pós-teste, também produzem melhor do que julgam em ambas as ocasiões. Assim, nota-se que no GC ambas as séries tendem a igualmente produzir melhor do que julgam nas duas ocasiões.

No GE as crianças da 1ª série no Pré-teste, produzem melhor do que julgam, mas no Pós-teste passam a julgar melhor que produzir e a julgar e produzir igualmente de forma elaborada. Este resultado indica que para estas crianças a intervenção influenciou especialmente na capacidade de julgamento, melhorando-a. As crianças da 2ª série no Pré-teste julgavam e produziam igualmente de forma elementar e, após a intervenção (Pós-teste), passaram a produzir e a julgar igualmente, porém agora, de forma elaborada. O efeito da intervenção sobre estas crianças parece que foi no sentido de melhorar tanto a produção como a capacidade de julgamento.

De modo geral, a tendência para quem não recebeu a intervenção é produzir melhor que julgar, estando este dado em acordo com a posição de Fayol (1985, citado em Rego, 1996) de que produzir é mais fácil que ter consciência da estrutura e organização da história.

No entanto, para as crianças que receberam a instrução explícita sobre as partes, a estrutura e a organização da história, a relação entre produzir e julgar se altera: passaram, de modo geral, a julgar e produzir igualmente de forma elaborada. Este dado não é contemplado na posição de Fayol, embora não se oponha a ela. Na realidade, estes dados confirmam parcialmente a hipótese do autor, porém a complementa, incluindo a idéia de que é possível ensinar a criança a pensar, refletir e analisar textos (consciência metatextual) e que desenvolvida esta habilidade a produção de histórias também é beneficiada.

CAPÍTULO V: CONCLUSÕES, DISCUSSÕES, IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS E PESQUISAS FUTURAS

Como destacado no Capítulo I (Fundamentação Teórica), o presente estudo versou sobre duas habilidades lingüísticas relevantes para a psicologia do desenvolvimento e para a educação: a produção e a consciência metalingüística de textos.

Do ponto de vista da psicologia do desenvolvimento, o presente estudo procurou contribuir no esclarecimento de uma questão teórica importante a respeito do desenvolvimento de habilidades narrativas em crianças e no que se refere às relações entre produção de textos e consciência metatextual. Do ponto de vista educacional, é possível que diante dos dados apresentados e do crescente interesse das instituições educacionais (ver os PCN Língua Portuguesa, por exemplo) o tema aqui investigado possa auxiliar na elaboração de atividades em sala de aula que possam desenvolver as habilidades narrativas.

A partir de uma intervenção voltada para o desenvolvimento da habilidade de pensar sobre as partes constituintes de histórias e sobre a organização e convenções lingüísticas próprias deste gênero narrativo, investigaram-se a produção e a consciência metatextual em crianças de séries iniciais do ensino fundamental de escolas públicas.

De forma geral, após a intervenção, crianças, que produziam histórias incompletas e elementares, passaram a produzir histórias completas com uma estrutura e organização lingüísticas elaboradas. Quanto à consciência metatextual, dificuldades em julgar partes de história foram superadas, dando lugar a julgamentos corretos através de critérios relacionados à estrutura do texto. Verificou-se que os ganhos relativos às habilidades metatextuais foram mais expressivos do que os ganhos na produção, visto que todos os participantes do grupo experimental tiveram algum tipo de avanço na consciência metatextual, enquanto na produção, alguns permaneceram nas mesmas categorias de produção que no pré-teste.

Merece destaque o fato de que a produção de histórias foi beneficiada pelos ganhos em consciência metatextual. Ao que parece, uma vez desenvolvida esta consciência, a produção também se desenvolve, embora possa haver crianças que produzam boas histórias mesmo apresentando níveis elementares de consciência. Este dado sugere que os conhecimentos sobre a estrutura do texto, desenvolvida a partir da intervenção, tiveram um efeito facilitador sobre a produção de história.

Os resultados obtidos na produção de texto em relação às duas séries consistentemente mostram que após a intervenção, as crianças do Grupo Experimental apresentaram produções bem mais elaboradas do que antes da intervenção, o mesmo não sendo observado com as crianças do Grupo Controle que permaneceram com níveis de produção semelhantes no Pré e no pós-teste. As crianças da 2ª série, de modo geral, apresentavam produções mais elaboradas que as crianças da 1ª série, mesmo antes da intervenção; isto aponta a importância da escolarização no processo de aquisição desta habilidade.

Uma análise geral da progressão dos sujeitos na produção indica que houve um grande avanço no Grupo Experimental nas duas séries pesquisadas, enquanto no Grupo Controle apenas poucos participantes tiveram avanços. Assim, é possível concluir que as crianças de ambas as séries que participaram do Grupo Experimental se beneficiaram da intervenção proposta, visto que: (a) tiveram produções mais elaboradas do que as do Grupo Controle no Pós-teste e, (b) quando comparadas nas duas ocasiões de testagem mostraram produções mais elaboradas após a intervenção (Pós-teste) do que antes dela (Pré-teste). Este dado sugere que a intervenção proposta teve um efeito facilitador sobre a produção de história.

No entanto, os avanços alcançados pelos participantes da 1ª série foram de uma categoria para outra mais próxima, enquanto os avanços alcançados pelos sujeitos da 2ª série foram de uma categoria elementar (Cat I) para uma categoria bem elaborada (Cat IV). Alguns sujeitos permaneceram na mesma categoria, sendo que os mesmos já produziam histórias bem elaboradas mesmo antes da intervenção. Isto sugere que as crianças da 2ª série parecem se beneficiar mais deste tipo de intervenção. A melhora das crianças da 2ª série do GE indica que elas passaram, após a intervenção, a apresentar tanto uma melhora na produção como no julgamento, alcançando categorias igualmente elaboradas em ambas as habilidades. Esta diferença qualitativa entre as séries ocorra, talvez, devido ao desenvolvimento cognitivo como um todo ou talvez em relação a alguma habilidade mais específica adquirida pelas crianças da 2ª série.

A consciência metalingüística de texto, conforme indica a literatura, é uma habilidade bastante complexa, os resultados na Tarefa de Julgamento, obtidos em relação às duas séries, consistentemente mostram que após a intervenção as crianças do grupo Experimental apresentam julgamentos a partir de critérios bem mais elaborados do que antes da intervenção. Quanto ao progresso alcançado após a intervenção, houve um grande avanço no Grupo Experimental nas duas séries pesquisadas, enquanto no Grupo Controle as crianças tiveram poucos avanços.

Diante dos resultados apresentados, é possível concluir que as crianças de ambas as séries que participaram do Grupo Experimental se beneficiaram da intervenção proposta, visto que: (a) tiveram julgamentos mais elaborados do que as do Grupo Controle no Pós-teste e, (b) quando comparadas nas duas ocasiões de testagem mostraram identificações mais elaboradas após a intervenção do que antes dela. Este dado sugere que a intervenção proposta teve um efeito facilitador sobre o julgamento de história.

Analisando as relações da produção e da consciência metalingüística de texto, os resultados desta pesquisa apontam que uma vez desenvolvida a capacidade de analisar, refletir e pensar sobre as parte constituintes de história, a capacidade de produzir histórias é também desenvolvida e aprimorada. Assim, é possível supor que ao se ensinar explicitamente a criança acerca do esquema narrativo próprio de história (seus elementos constituintes e sua organização hierárquica), desenvolve-se também o esquema narrativo em suas produções.

De modo geral, a tendência para quem não recebeu a intervenção é produzir melhor que julgar, estando este dado em acordo com a posição de Fayol (1985, citado em Rego, 1996) de que produzir é mais fácil que Ter consciência da estrutura e organização da história.

No entanto, para as crianças que receberam a instrução explícita sobre as partes, a estrutura e a organização da história, a relação entre produzir e julgar se altera: passam, de modo geral, a julgar e produzir igualmente de forma elaborada. Este dado não é contemplado na posição de Fayol, embora não se oponha a ela. Na realidade, estes dados confirmam parcialmente a hipótese do autor, porém a complementa, incluindo a idéia de que é possível ensinar a criança a pensar, refletir e analisar textos (consciência metatextual) e que desenvolvida esta habilidade a produção de histórias também é beneficiada.

Implicações educacionais

Observados os efeitos facilitadores do ensino explícito da estrutura organizacional e hierárquica da história sobre as produções, poderia-se utilizar as atividades apresentadas neste estudo com fins de melhorar a habilidade metatextual, de forma que as crianças pudessem desenvolver uma reflexão e análise sobre as partes do texto. As atividades de julgamento propostas neste estudo poderiam servir de base para gerar outras atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, sendo adaptadas para o contexto da sala de aula considerando o número de alunos, serem realizadas em pequenos grupos, fazendo uso de cartazes, etc.

Partindo da análise da natureza das intervenções propostas neste estudo, o professor ao propor atividades com histórias deveria: considerar as hipóteses e noções iniciais da criança; desenvolver a habilidade metacognitiva; apresentar à criança regras, estratégias ou modelos relevantes para a resolução da atividade; levar a criança a pensar, analisar e refletir sobre formas de resolver uma tarefa, e sobre as características e princípios de um dado objeto; propiciar situações de diálogo com a criança, diálogo este em que ele guia a atenção da criança para os aspectos relevantes relacionados à habilidade que deseja desenvolver. Propor exercícios que combinem linguagem e ação e

fornecer feedback com explicações sobre o que foi feito pela criança, sobre a forma como raciocinou.

Conforme aponta Spinillo (prelo) a intervenção tutorada parece ser mais efetiva que a da auto-descoberta, que se caracteriza por evitar a imposição de estratégias pelo adulto e enfatiza a importância da ação manipulativa ativa por parte da criança. No entanto, ela destaca que frente a multiplicidade de vias de acesso ao desenvolvimento e à aprendizagem que são mobilizados durante as intervenções fica difícil estabelecer uma intervenção pura. Neste sentido, esta pesquisa mesmo fazendo uso de uma intervenção marcadamente tutorada e considerando-a eficaz no processo de desenvolvimento da consciência metatextual, considera importante a mistura de métodos tutorados e de auto-descoberta no contexto educacional, já que as vias de aprendizagem são múltiplas, simultâneas e mistas.

Pesquisas Futuras

Sendo uma área pouco investigada, pesquisas futuras poderiam:

- (a) Fazer uso da intervenção como a utilizada neste estudo em sala de aula através de um planejamento experimental: Pré e Pós-teste, Grupo Controle e Grupo Experimental.
- (b) Comparar além do Grupo Controle, uma sala de aula em escola que desenvolve trabalho com textos. Note-se que as escolas que fazem um trabalho desta natureza as atividades com textos são de produções e leitura de histórias e outros gêneros apenas, não se conhece escolas que façam um trabalho de reflexão sistemático sobre as partes constituintes de textos. Seria interessante comparar esta prática já existente com textos com uma prática baseada na intervenção proposta neste estudo.

- (c) Considerar outros Gêneros de textos como o argumentativo, dissertativo que são tão necessários no contexto escolar para aquisição de conhecimentos outros veiculados na escola. O texto argumentativo vem sendo pesquisado por Almeida (andamento)⁹.
- (d) Além das relações entre produção e consciência metatextual investigar as relações entre consciência metatextual e compreensão de texto, como sugerida por Cain e Oakhill (1996). No entanto, uma pesquisa desta natureza deveria, adotar uma tarefa de consciência metatextual semelhante a esta deste estudo ou semelhante as de Rego (1996), as de Albuquerque e Spinillo (1997, 1998) ao invés da produção como medida de consciência metatextual.
- (e) Desenvolver mais estudos sobre Consciência Metalingüística em crianças, investigando alguns dos tipos de consciência metalingüísticas indicadas por Gombert (1992).
- (f) Realizar estudo que envolvessem uma análise detalhada do processo, e não apenas do produto obtido dos participantes.

⁹ Projeto de pesquisa: O impacto de um programa de ensino intensivo sobre a escrita argumentativa infantil, realizado por E. Almeida sob orientação de S. Leitão da Pós-graduação de Psicologia da UFPE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, E. B. C. (1994). *O desenvolvimento da consciência metalingüística de texto e sua relação com a produção*. Tese de Mestrado não publicada. Mestrado em Psicologia da UFPE.
- Albuquerque, E.B.C. & Spinillo, A. G. (1997). O conhecimento de crianças sobre diferentes tipos de textos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13 (3).
- Albuquerque, E.B.C. & Spinillo, A. G. (1998). Consciência textual em crianças: critérios adotados na identificação de partes de textos. *Revista de estudos e investigación en psicología e educación*, 2 (3).
- Brewer, W. (1985). The story schema: Universal and culture-specific properties. In: D. R. Olson, N. Torrance & A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Cain, K. e Oakhill, J. (1996). The nature of the relationship between comprehension skill and the ability to tell a story. *British Journal Developmental Psychology*, 14, 187-201.
- Carraher, T. N. (1984). Alfabetização e pobreza: três faces do problema. In: S. Kramer (Org.) *Alfabetização: Dilemas da prática*. Rio de Janeiro: Dois Pontos.
- Carraher, T. N.; Carraher D. & Schilieman (1988). *Na vida dez, na escola zero*. Ed. Cortez.
- Carraher, T. N. (1989). *Sociedade e inteligência*. Ed. Cortez.
- Ferreiro, E. e Teberosky, A. (1985). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas.
- Garton e Pratt (1998). Learning to be literate – The development of spoken and written language. Oxford: Basil Blackwell.
- Glenn, C. G. (1978). The hole of episodic structure and of story length in children's recall of simple stories. *Journal of verb learning and verbal behavior*. 17, 229-247.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic Development*. Harvester: Wheatsheaf.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Herriman, M.L. (1986). Metalinguistic awareness and the growth of literacy. In S. Castell, A. Luke & K. Egan (Eds.), *Literacy, society and Schooling: A Reader*. Cambridge University Press.
- Hicks, D. (1991). Kinds of narrative: Genre skills among first graders from two communities. Em A. McCabe & C. Peterson (Orgs.), *Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hudson, J. A. & Shapiro, L. R. (1991). *From knowing to telling: the development of children's scripts, stories, and personal narratives*. Em A.McCabe & C. Peterson (Orgs.), *Developing Narrative Structure*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Klecan-Aker, J.S. e Swank, P. R. (1978). The narratives styles of normal first and third grade children. *Language and speech*, 30, part3.
- Lins e Silva, M. E. (1994). *O desenvolvimento da escrita de história*. Tese de Mestrado não publicada. Mestrado em Psicologia da UFPE.
- Mandler, J.M. & Johnson, N.S. (1977). In N. Stein & M. Polincastro (1984). The concept of a story: A comparison between children's and teacher's viewpoints. In

- H. Mandl; N.L. Stein and T. Trabasso (Eds.), *Learning and Comprehension of Text*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- McCabe, A & Peterson, C. (1984). What Makes a Good Story? *Journal of Psycholinguistic Research*. Vol. 13. No. 06.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1(2) 117-175.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental (1997). Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília.
- Pontecorvo, C e Zucchermaglio, C. (1989). From oral to written language: Preschool children dictating stories. *Journal of Reading Behavior*, 21 (2), 109-126.
- Pratt, C e Grive, R. (1984). The Development of Metalinguistic Awareness: an Introduction. In Tunmer, W.E. & Pratt, C. & Herriman, M.L. (Eds.), *Metalinguistic Awareness in Children. Theory, Research, and Implications*. Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Prince, G. (1973). *A Grammar for Stories*. The Hague: Mouton.
- Rego, L. L. B. (1985). *Descobrendo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 66 (152), 5-27.
- Rego, L. L. B. (1987). A preparação para a alfabetização: uma comparação entre contexto escolar e a família. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 68 (158), 98-129.
- Rego, L. L. B. (1988). *Literatura infantil: Uma Nova Perspectiva da Alfabetização na Pré-escola*. São Paulo: F.T.D.
- Rego, L. L. B. (1995). Diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura: papel desempenhado por fatores metalingüísticos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11(1), pp. 051-060.
- Rego, L. L. B. (1996). *Os critérios infantis para definir histórias. Um estudo exploratório dos critérios utilizados pelas crianças para definir histórias*. Em DIAS, M.G.B.B. & Spinillo, A. G. (Eds.) *Tópicos em Psicologia cognitiva*. Recife: Editora Universitária da UFPE.

- Rego, L. L. B. & Melo, K. L. R. (1998). *Inovando o ensino da ortografia na sala de aula*. Cadernos de Pesquisas, n.105, p.110-134, nov. Fundação Carlos Chagas.
- Rumelhart, D. E. (1977). Understanding and summarizing brief stories. Em D. LaBerg & J. Samuels (Eds.), *Basic processes in reading: Perception and comprehension*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Sampaio, M. C. H; Spinillo, A. G. & Chaves, M. F. (1987). O uso do registro narrativo literário nas histórias orais de alunos da 1a. Série. *39a. Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)*, p. 183-184. Brasília, DF, Julho.
- Soares, Magda. (1991). *Linguagem e escola, uma perspectiva social*. São Paulo: Ed. Ática.
- Spinillo, A. G. (1991). *O efeito da representação pictográfica na produção de narrativas*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7(3), 311-326.
- Spinillo, A. G. (1993). Era uma vez... e foram felizes para sempre. *Esquema narrativo e variações experimentais*. *Temas em Psicologia*. (1), 67-87.
- Spinillo, A. G. e Pinto, G. (1994). Children's narratives under different conditions: a comparative study. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 177-193.
- Spinillo, A. G. (1994). Estudos de treinamentos e variações experimentais. *Temas em Psicologia*, 3, 43-57.
- Spinillo, A. G. (submetido). As relações entre aprendizagem e desenvolvimento discutidas a partir de pesquisas de intervenção.
- Stein, N.L. e Policastro, M. (1984). The concept of a story: A comparison between children's and teachers' viewpoints. Em H. Mandl; N.L. Stein & T. Trabasso (Eds), *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stein, N.L. & Glenn, C.g. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (De.), *New directions in Discourse Processing*. Volume 2 in the series, *Advances in Discourse Process*. Norwood, N. J. Ablex.
- Stein, N. L. (1988). The development of childrens storytelling skil. In: M. Franklin & S. Barten (Eds.), *Child Language*. New York, Oxford: Oxford University Press.

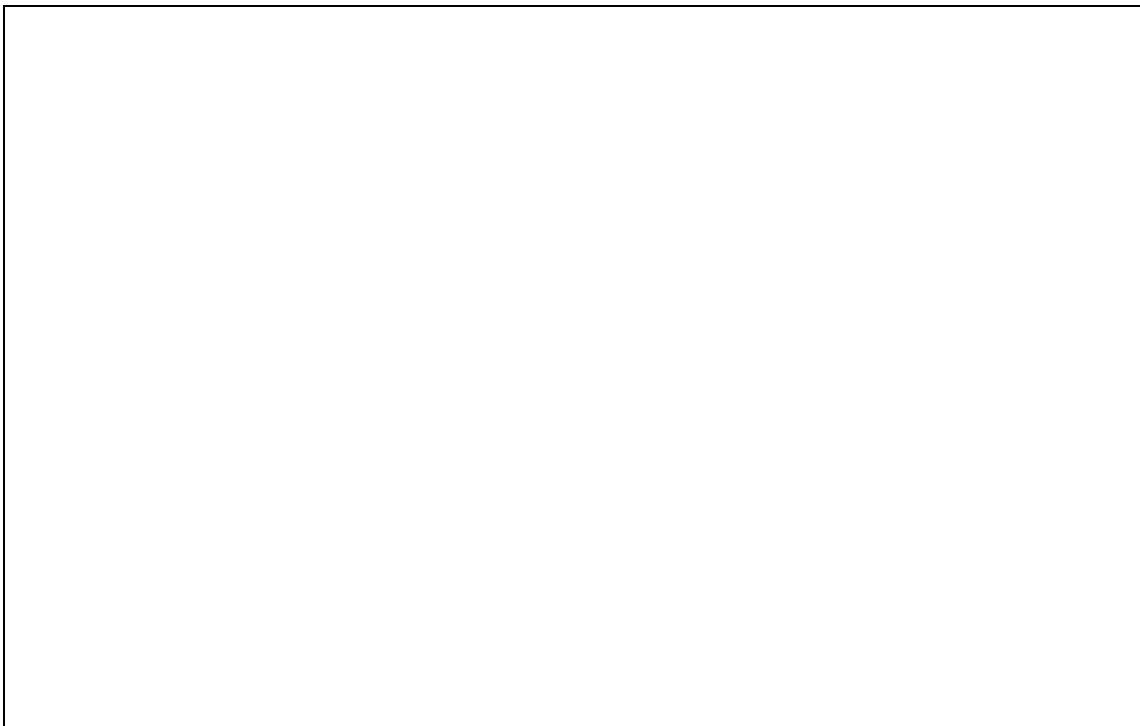
- Tunmer, W.E., Pratt, C. e Herriman, M.L. (1984). Metalinguistic awareness in children: theory, research, and implications. Springer-Verlag, Berlin, Heidelberg, New York e Tokyo.
- Tunmer, W., Nesdale, A. & Wright, D. (1987). Syntactic awareness and reading acquisition. *British journal of developmental psychology*, 5, 25-34.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA:MIT Press.

ANEXOS

ANEXO 1

FICHA-PROTOCOLO TAREFA 1 (PRODUÇÃO)

PRODUÇÃO DE HISTÓRIA				REG.:
NOME:		SEXO:		ESCOLA:
IDADE:	DATA DE NASC.:	SÉRIE:	DATA DA COLETA	



ANEXO 2

TEXTOS-ESTÍMULO DO PRÉ-TESTE NA TAREFA 2 (JULGAMENTO).

História Completa:

Era uma vez um menino muito guloso. Certo dia, sua mãe ganhou uma caixa de chocolates. O menino, então, esperou que seus pais fossem dormir e comeu todos os chocolates, não deixando nenhum para sua mãe. No dia seguinte ele acordou com uma dor de barriga muito forte. Sua mãe lhe deu um remédio e ele prometeu nunca mais ser guloso.

Começo de História:

Era uma vez um homem que estava passeando. De repente ele viu um jacaré se aproximando dele.

Meio de História:

Então ele foi para a rua pedir esmola, mas não conseguiu nenhum dinheiro, estava muito triste e com muita fome quando teve uma idéia.

Final de história:

Assim a onça aprendeu uma lição: não se deve enganar os outros. E todos os animais da floresta viveram felizes para sempre.

ANEXO 3

TEXTOS-ESTÍMULO DO PÓS-TESTE NA TAREFA 2 (JULGAMENTO).

História Completa:

Era uma vez um menino que fazia tudo ao contrário. Se a mãe pedia um copo de água gelada, ele trazia água quente. Se o pai pedia para o açúcar ele passava o sal. Um dia, na praia, o chapéu da mãe dele voou. Ela pediu-lhe pra ir pegar o chapéu. Ele fez que não ouvia e se sentou na areia. Mas foi sentar em cima de um siri e levou o maior beliscão. Ele aprendeu a lição e deixou de ser implicante.

Começo de História:

Era uma vez um peixinho muito sapeca que se chamava Tônico. Certo dia Tônico viu uma linda minhoca boiando na água e resolveu apanhá-la.

Meio de História:

Então ele viu a passarinho que estava com uma asa machucada. Depois o menino resolveu ajudá-lo.

Final de história:

Então o macaquinho voltou para junto de sua família e todos viveram felizes para sempre.

ANEXO 4

FICHA-PROTOCOLO DA TAREFA 2 (JULGAMENTO)

JULGAMENTO DE HISTÓRIA				REG.:
NOME:		SEXO:		ESCOLA:
IDADE:	DATA DE NASC.:	SÉRIE:	DATA DA COLETA	

ANEXO 5

TEXTO "A MENINA DO CHAPÉU VERDE"

A menina do chapéu verde

Era uma vez uma menina que só vivia de verde. Ela adorava o verde. Certo dia ela foi para uma praça que tinha umas árvores lindas.

Lá chegando percebeu que muitas árvores estavam morrendo e muitas folhinhas estavam murchando.

A menina ficou muito triste e resolveu que não iria deixar as árvores morrerem. Voltou para casa e falou com o pai dela. Ele disse que iria ajudá-la.

Telefonou para um amigo que conhecia o prefeito da cidade. Ao saber o que estava acontecendo com as árvores da praça, o prefeito providenciou a ida de bons jardineiros até aquele local.

Os jardineiros colocaram adubos e aguaram às plantas, ajudando-as a serem verdes e bonitas novamente. A menina que adorava o verde ficou muito contente e disse aos seus amigos que sempre se sentiria feliz em proteger a natureza.

ANEXO 6

TEXTO "A CABRA BRIGONA"

A cabra brigona

Seu Zequinha tinha muitas cabras. Uma delas chamava-se Brigona. Brigona gostava muito de brigar. Todos os dias ela avançava nas outras cabras. Ela era forte, ela sempre vencia por causa dos seus chifres.

Um dia, Brigona viu a porta aberta e entrou na casa de seu Zequinha. Foi até o quarto. O quarto tinha um espelho muito grande. Brigona olhou no espelho e viu

uma cabra grande e forte. Ela quis brigar com a cabra do espelho.

Então ela deu uma cabeçada bem forte no espelho e quebrou os chifres. Assim, daquele dia em diante Brigona não brigou mais. E todas as cabras ficaram amigas dela e ela ficou muito feliz.

ANEXO 7

QUEBRA-CABEÇAS DE ANIMAIS





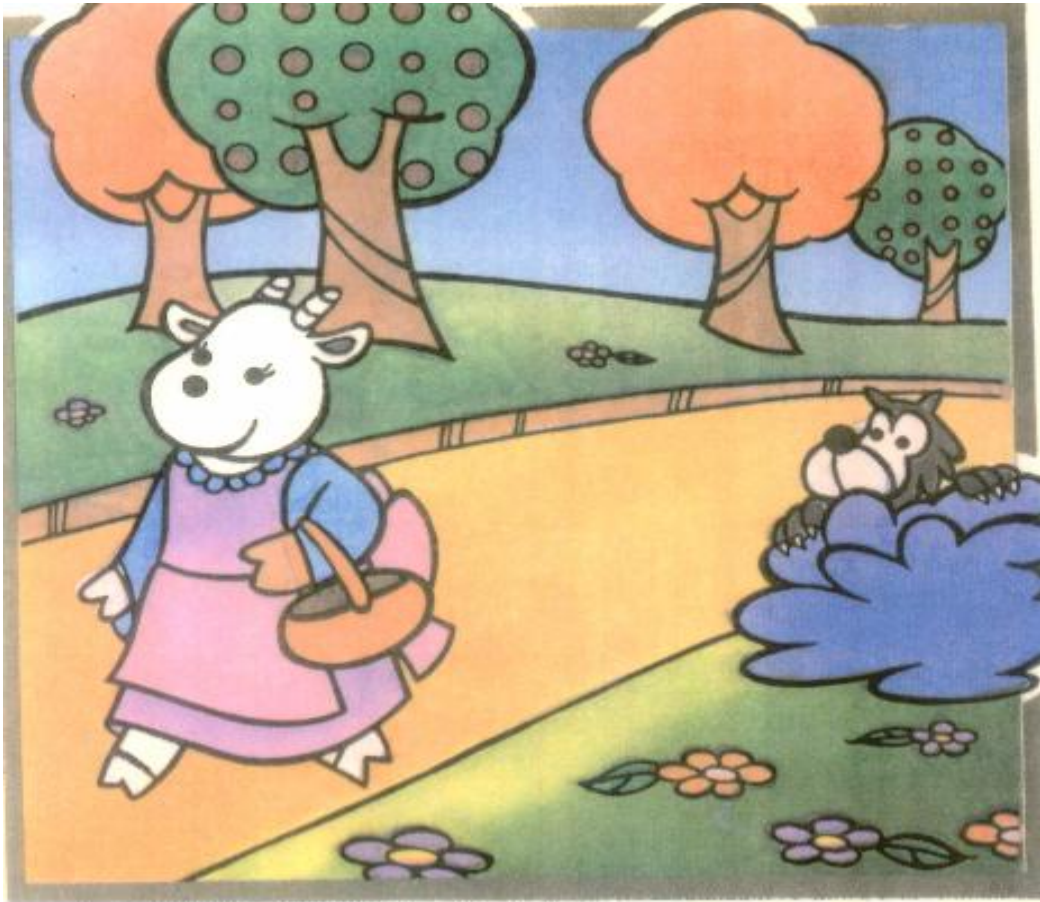


ANEXO 8

SETE GRAVURAS DA HISTÓRIA "OS SETE CABRITINHOS E O LOBO"

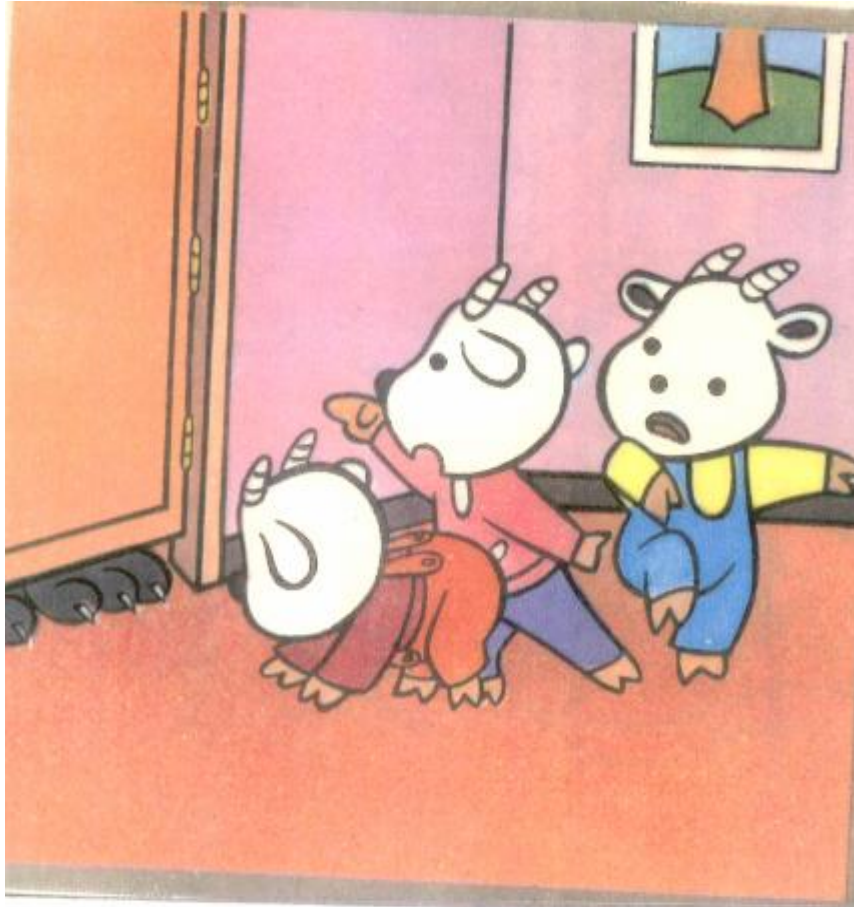
GRAVURAS REFERENTES AO INÍCIO





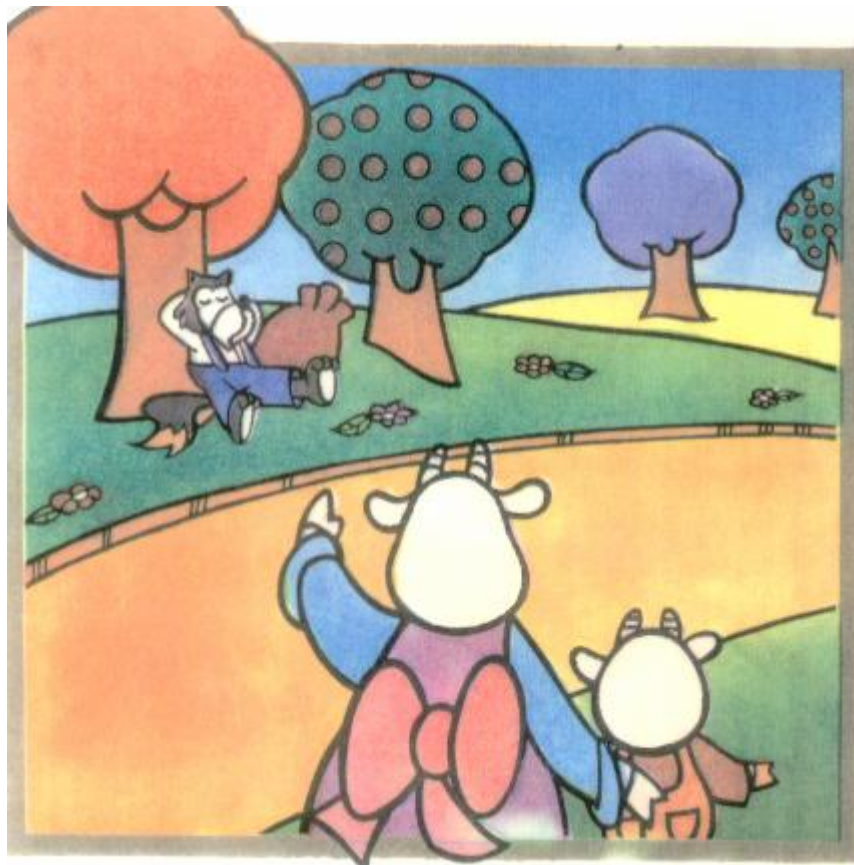
GRAVURAS REFERENTES AO MEIO

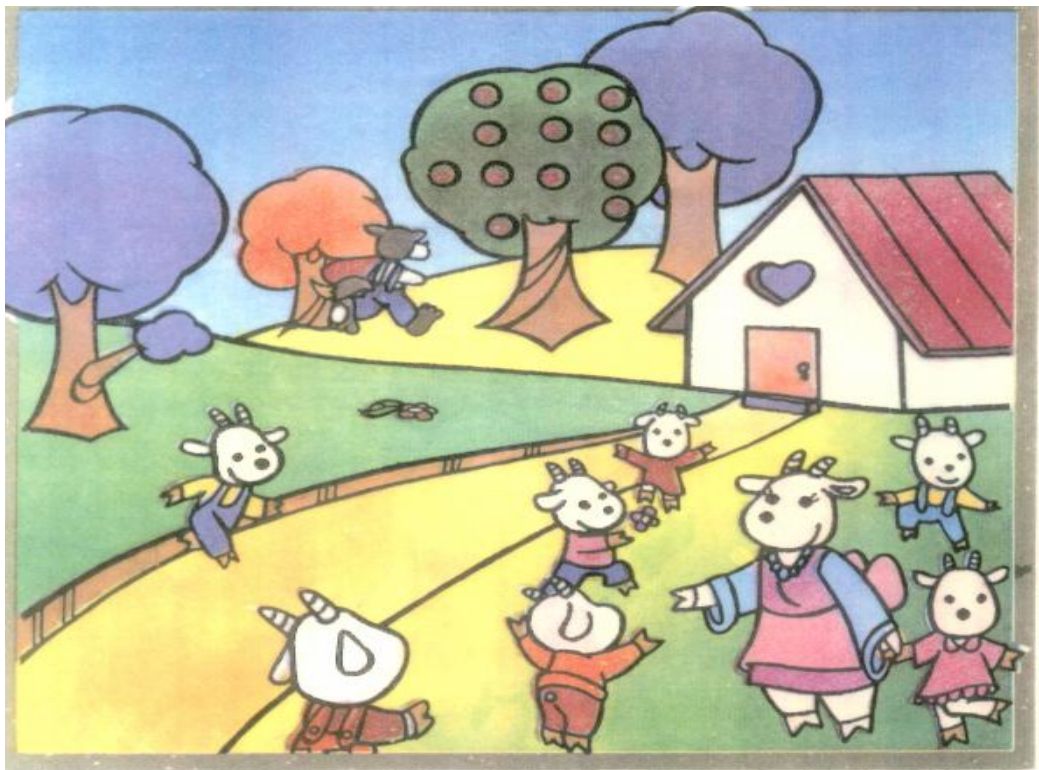






GRAVURAS REFERENTES AO FINAL





ANEXO 9

CARTELA COM A HISTÓRIA "OS SETE CABRITINHOS E O LOBO"

Os sete cabritinhos e o lobo

Era uma vez uma cabra que morava no bosque com seus sete filhinhos .
Certa manhã, ela foi ao mercado. E falou para os filhos não abrirem a porta para ninguém. No bosque, morava também um lobo que vivia perseguindo cabritos para vender. Escondido atrás de uma árvore, ele pôde ver quando a mamãe cabra saiu.

Então, o lobo chegou à porta da casa e bateu, dizendo que era a mamãe cabra.

- Você não nos engana, lobo! Estamos vendo suas patas pretas debaixo da porta. As patas de nossa mãe são brancas. Respondeu o cabrito mais velho.

O lobo ficou furioso, pois não conseguiu apanhar os cabritinhos. Então, ele teve uma idéia: passou farinha nas patas que ficaram brancas.

- Abram a porta, meus filhos! - dizia o lobo, mostrando suas patas brancas pela janela.

Desta vez, os cabritinhos não duvidaram. Era a voz da mãe e a cor do seu pêlo. E abriram a porta.

- Socorro! Socorro. É o lobo! - gritavam os cabritinhos! Mas o lobo pegou todos, menos o que se escondeu dentro do relógio.

Ao voltar do mercado, dona Cabra se assustou, vendo a casa desarrumada. Ouvindo um barulho dentro do relógio, dona Cabra encontrou o seu filhinho. Muito triste, o cabritinho que havia escapado contou tudo à sua mãe.

Dona Cabra saiu apressadamente à procura do lobo. Procurou, até que o achou dormindo debaixo de uma árvore.

Ela tirou os cabritinhos de dentro do saco e, no lugar colocou pedras.

O lobo, enganado, seguiu seu caminho.

E, desde aquele dia, Ele nunca mais quis aborrecer dona Cabra e seus cabritinhos.

ANEXO 10

CARTELAS CONTENDO O COMEÇO, O MEIO E O FINAL DE HISTÓRIAS DIVERSAS

COMEÇO DA HISTÓRIA

A menina feliz

Era uma vez uma menina que gostava de passear no lindo jardim da casa onde morava. Lá existiam rosas, jasmims e árvores muito grandes que eram cuidadas todas as manhãs.

MEIO DA HISTÓRIA

Então, ele foi para a rua pedir esmola, mas não conseguiu nenhum dinheiro. Estava muito triste e com muita fome quando teve uma idéia.

FINAL DA HISTÓRIA

Assim, a onça aprendeu uma lição: não se deve enganar os outros. E todos os animais da floresta viveram felizes para sempre.

ANEXO 11

BARALHO COM DUAS HISTÓRIAS

O gatinho fujão

Era uma vez um menino que ganhou um gatinho de presente. Mas um dia, quando acordou, o gatinho tinha sumido.

Então, ele procurou em toda a casa e não o achou.

Estava muito triste em seu quarto, quando ouviu um miado que parecia vir da rua e logo foi verificar.

Era o gatinho que arrependido, voltava para casa.

O menino ficou muito feliz e o gatinho

nunca mais fugiu de casa. E todos viveram felizes para sempre.

O menino guloso

Era uma vez um menino muito guloso. Certo dia, sua mãe ganhou uma caixa de chocolates.

O menino, então, esperou que seus pais fossem dormir e comeu todos os chocolates, não deixando nenhum para sua mãe.

No dia seguinte, ele acordou com uma dor de barriga muito forte. Sua mãe lhe deu um remédio e ele prometeu nunca mais ser guloso.

ANEXO 12

BARALHO CONTENDO TRÊS HISTÓRIAS

O menino treloso

Era uma vez um menino muito treloso.

**Um dia, ele subiu numa árvore e
escorregou.**

**Então, ele quebrou a perna e foi para o
hospital. No hospital, ele tomou muita
injeção e colocou gesso na perna.**

**Quando ele voltou para casa, ficou
muitos dias sem poder brincar com os
amiguinhos.**

Depois disso, ele aprendeu uma lição:

não se deve trelar em lugares perigosos. Assim, quando ele tirou o gesso foi brincar muito feliz com seus amiguinhos.

A menina bondosa

Era uma vez uma menina que gostava de passear no lindo jardim da casa onde morava.

Um dia, quando passeava, ela viu um jacaré se aproximando.

Ela gritou muito alto e seu pai trouxe o revólver para matar o jacaré. Mas a menina não deixou. Ela pediu ao pai que telefonasse para o zoológico. Ele telefonou e os homens vieram pegar o jacaré.

Assim, a menina bondosa salvou o jacaré, que passou a morar no zoológico, onde pôde viver livre e feliz.

O menino fujão

Era uma vez um menino que morava numa pequena cidade do interior. Um dia ele brigou com seu irmão, fugiu de casa e viajou para Recife.

Então, ele foi para a rua pedir esmola, mas não conseguiu nenhum dinheiro. Estava muito triste e com muita fome quando teve uma idéia:

Pegou o ônibus na rodoviária e voltou para sua casa. Assim, ele aprendeu a lição: não se deve fugir de casa. Ele

nunca mais brigou com o irmão e todos viveram felizes para sempre.

ANEXO 13

ESTÍMULOS APRESENTADOS NAS SESSÕES DE INTERVENÇÃO.

A seguir apresentaremos um roteiro das atividades que foram desenvolvidas junto com as crianças. Cada atividade apresentada será seguida de exemplos extraídos dos protocolos gravados em vídeo de alguns sujeitos. Convencionou-se atribuir a letra "E" maiúscula para o examinador e "C" maiúscula para criança.

SESSÃO 1

Atividade 1: Instrução explícita sobre as partes história

1.º Momento: Apresentação dos elementos da história

O examinador leu para a criança uma história (Anexo 5) em uma folha de papel. A criança pôde ir vendo e acompanhando a leitura do examinador. O texto possuía cores diferentes que marcavam o começo (azul), o meio (vermelho) e o final (verde) da história.

O E explicava que a parte do texto em azul era o começo da história. Nele tem os personagens (pessoas que participam da história) e a cena (o lugar onde as coisas acontecem). Dá-se exemplos desses elementos com base na história apresentada.

O E explicava que a parte do texto em vermelho era o meio da história. Nele tem o que acontece, o que os personagens fazem o que eles querem, os problemas que acontecem e que precisam ser resolvidos pelos personagens. Dá exemplos disso na história apresentada.

O E explicava que a parte do texto em verde é o final da história. Nele tem o fim da história, o modo como ela termina, se os personagens resolveram e como resolveram o problema que eles tinham que solucionar.

Exemplo: Sujeito da 1ª Série:

E - Jefferson, eu estou ensinando os meninos a fazerem historia bem legal. Você quer aprender?

C - Sim.

E - Eu trouxe aqui uma historia completa. Uma historia completa tem que ter três partes. A azul e o início, o meio é o vermelho e o verde e o final da história. A história pra ser completa tem que ter o início(aqui tem as pessoas que participam da história e o lugar onde ocorre), o meio (aqui tem o que as pessoas fazem, tem problemas) e o final (aqui é onde se resolve os problemas). Certo? (Entrevistador explica apontando para história que está no cartão)

Entrevistador lê a história "A Menina do Chapéu Verde".

E - Se a historia terminasse aqui no meio-vermelho estaria completa?

C - Tava.

E - Só com essas duas partes?

C - Tava.

E - A história para ser completa tem que ter três partes (o azul-início, o meio-verde e o final-vermelho), aí tem quantas?

C - duas.

E - Então tá faltando quantas?

C - A última.

E - Tá faltando a última, por que tem que ter as três partes para ficar completa. Como é que termina a história?

C - A menina ficou de verde.

E - Mas ela ficou triste ou feliz?

C - Feliz, porque ela ficou de verde.

E - Aí é o final. Eles resolveram o problema.

Atividade 2: Identificação das partes da história usando cores

1o. Momento: Identificação dos elementos da história pela criança e intervenções do Examinador para corrigir, complementar e oferecer feedback

O examinador leu para a criança a história "A cabra brigona" (Anexo 6) em uma folha de papel. A criança pode ir vendo e acompanhando a leitura do E.

O E perguntou sobre o começo da história: quem são os personagens, qual a cena. Se a criança acertar fornece incentivo. Se errou o E (sem dizer que está errado), corrige, complementa e explica porque aquele(s) é o personagem e a cena.

O E perguntou sobre o meio da história: o que aconteceu, quais os problemas a serem resolvidos. O que ocorreu depois. Se errou o E (sem dizer que está errado), corrige, complementa e explica o que aconteceu, qual o problema..

O E perguntou sobre o final da história: como ela terminou, como o(s) personagem resolveu o problema. Se a criança errou o E (sem dizer que está errado), corrige, complementa e explica porque aquele é o final, como o problema foi resolvido, o que fizeram os personagens para resolver.

2o. Momento: Colorir as partes da história: azul-começo, vermelho-meio e verde-final.

O Examinador pediu para a criança colorir com as respectivas cores, lendo as frases (ou proposições, blocos de idéias) uma por vez e perguntando se é do começo, do meio ou do final. O E fazia as correções necessárias (se preciso), sempre explicando. Ao final o E fazia a leitura da história toda.

Os sujeitos pintavam a história, fazendo correspondência entre as cores azul, vermelho e verde com o início, meio e final respectivamente.

Exemplo da 1ª Série:

O examinador lê o texto "A cabra brigona".

E - Onde é o início da história?

C - O início? É aqui (aponta para primeira parte)

E - Porque é o início da história? O que é que tem pra ser o início da historia?

C - Porque é a casa de seu Zequinha.

E - Ah! O lugar onde ocorre a história. Quem são os personagens que tem ai no início?

C - Aqui...

E - Essa historia tá falando de quem?

C - Da Cabra e de seu Zequinha.

E - Aqui não tem as palavras "Era uma Vez" (aponta para o início), mas a maioria das historia tem essas palavrinhas. O que aconteceu ai no meio da historia?

C - No meio.

E - Sim.

C - O que aconteceu aqui no meio?

E - Sim.

C - A Cabra era Brigona.

E - E o que aconteceu?

C - Ai aconteceu que ela olhou pro espelho e viu uma cabra, ai quebrou o espelho.

E - E o chifre dela também, não foi?

C - Foi.

E - Se a historia terminasse ai tava completa? Se terminasse com duas partes?

C - Não. Tava completa com esse (apontando para a parte final).

E - O que aconteceu ai no final?

C - Aconteceu que a Cabra parou de brigar e ficou amiga de todas cabras.

E - Agora pinte com as cores do início, do meio e do final esta história. Eu vou lendo e você diz se esse é o início, o meio ou o final.

A criança pinta o texto e o examinador fala sobre a correspondência das cores com as partes da história.

SESSÃO 2

Atividade 3: Coordenar gravuras com as partes da história

O examinador solicitou que a criança montasse os quebra-cabeças dos animais (Anexo 7). Os três quebra-cabeças são figuras de animais divididos, cada um, em três partes: a cabeça, o corpo e as patas.

Após a montagem dos mesmos o E dizia que da mesma forma que os animais do jogo tinham começo (cabeça), meio (corpo) e fim (patas), história também têm. Do mesmo jeito que se pode considerar apenas uma parte do animal, pode-se fazer o mesmo com a história.

1o. momento: Apresentação das gravuras e leitura da história

Sobre a mesa, o E dispõe 7 gravuras sequenciadas (duas relativas ao começo, três ao meio e duas ao final da história) na medida em que lê a história, apontando para as gravuras. Explica porque as gravuras representam o começo, o meio e o final da história.

2o. momento: Coordenação gravura-parte da história pela criança

Após embaralhar as gravuras, o E pede para a criança mostrar as que são relativas ao começo, ao meio e ao final da história, pedindo que explique. Quando correta incentivar, quando incorreta corrige e complementa, sempre explicitando para a criança a relação entre gravura e parte da história.

3o. momento: Produção da parte da história representada pela gravura

O E mostra para a criança as duas gravuras relativas ao **final** da história e pergunta a que parte da história elas se referem. Se certo incentiva, pede explicações. Se errado, corrige dizendo a que parte se refere, explicando. Pede então que conte a parte da história que é representada por aquelas duas gravuras. Se certo, incentiva. Se errado, corrige, explicando.

Fazer o mesmo em relação ao **meio** e depois ao **começo** da história.

4o. momento: Ordenar as gravuras em seqüência e contar a história

O E pede que a criança ordene as gravuras em seqüência, contando a história.

Exemplo: Sujeito da 1ª série

E - Olhe Clebson, tu vais aprender a fazer uma história. Eu trouxe hoje esse quebra-cabeça, pra te ajudar aqui tem 3 bichinhos, cada bichinho tem três partes. A parte da cabeça, a parte do corpo e a parte das pernas (mostra as gravuras correspondentes), igual a história. A história tem que ter o início (cabeça), o meio (corpo) e o final (pés). Então monta esses quebra-cabeças pra mim?

A criança monta o quebra-cabeças.

E - Se virasse ficaria melhor, assim?

C - Fica Melhor

E - E igual a história, as vezes fica uma parte difícil, tem que olhar direitinho pra ver bem legal. Não esqueça: igual aos quebra-cabeças a história tem quantas partes?

C - Três.

E - Quais são elas?

C - A parte da cabeça, a parte interna que é o corpo e a parte do fim que é os pés.

(1º Momento)

E - Muito bem. Aqui tem uma história (O Lobo e os Sete Cabritinhos) aqui são as duas partes do início, aqui são as duas partes do meio e aqui as duas partes do final. Eu vou te contar essa história, Certo! O título dessa história é os Sete Cabritinhos e o Lobo. Essa história vai falar de que?

C - Dos sete cabritinhos e o lobo.

E - Se falar de outra coisa é uma história maluca.

C - É.

Leitura e explicação da história pelo examinador.

(2º Momento)

E- Coloca aqui quais são as partes do início, do meio e do final.

C - As do início são essas.

E - Porque essas são do início?

C- (continua montando) As do meio são essas, não é? Essa pra cima e essa são as do fim.

E - Porque essas são as do início?

C - Porque tá falando que a mãe dos cabritinhos vai pro mercado e o lobo vai começar a estravagância dele.

E - E porque aqui é o meio?

C - Aqui, é porque o lobo quer pegar os sete cabritinhos e um deles escapou que foi o mais velho.

E - Hum! E aqui porque é o final?

C - E aqui foi porque ele contou tudo a mãe e a mãe foi procurar os cabritinhos e abriu o saco com os cabritinhos, tava dentro. No lugar botou um bocado de pedra, ai o lobo pegou e seguiu seu caminho e os cabritinhos ficou feliz para sempre.

(3º Momento)

E - Muito bem. Deixe eu te mostrar uma coisa aqui. Que parte é essa aqui? (mostrando partes da figuras)

C - Essa parte?

E - Sim.

C - É a do final (Conta esta parte da história).

E - Porque é a parte do final?

C - Porque o Lobo está descansando, dormindo né? E com os cabritinhos dentro do saco. E aqui o lobo e que o lobo seguiu seu caminho cominho com os cabritinhos, quer dizer Ne, com as pedras e os cabritinhos estão brincando ai felizes para sempre.

E - Muito bem, aprendeu direitinho. E essa parte que parte é?

C - É a do meio. (Conta esta parte da história)

E - Por quê?
C - Por que tá falando que o lobo quer pegar os sete cabritinhos.
E - Ai onde tá o problema. O lobo tá querendo pegar os sete cabritinhos. E essa daqui?
C - É a do começo. (Conta esta parte da história)
E - Por que é a do começo?
C - Porque a mãe vai pro mercado e o lobo começa a extravagância dele.

(4º Momento)

E - OK. Agora coloca isso aqui tudo na ordem. Se tu fosses contar, como seria?
C - Assim, oh. (coloca na ordem sem ajuda)
E - pronto, muito bem. ...Tu já sabes colocar ela direitinho, então não vai precisar contá-la novamente.

Atividade 4 : Completar histórias incompletas

1o. momento: Identificação do final da história e completar

O E lê o **final** (Anexo 10) de uma história e pede para a criança identificar que parte é esta. Se acertar incentiva, se errar corrige, justificando. Pede então, que complete a história com o começo e com o meio, de forma que aquela parte final seja de fato da história. Lembrar que as três partes têm que combinar (relembrar os animais).

2o. momento: Identificação do começo da história e completar

O E lê o **começo** (Anexo 10) de uma segunda história e pede para a criança identificar que parte é esta. Se acertar incentiva, se errar corrige, justificando. Pede então, que complete a história com o meio e o final, de forma que aquela parte inicial seja de fato da história. Lembrar que as três partes têm que combinar (relembrar os animais).

3o. momento: Identificação do meio da história e completar

O E lê o **meio** (Anexo 10) de uma terceira história e pede para a criança identificar que parte é esta. Se acertar incentiva, se errar corrige, justificando. Pede então, que complete a história com o começo e o final, de forma que aquela parte inicial seja de fato da história. Lembrar que as três partes têm que combinar (relembrar os animais).

Exemplo: Sujeito da 1ª série

E - Clebson, eu vou te pedir aqui? Aqui é igual ao quebra-cabeça dos bichinhos. Aqui tem 3 partes. Aqui tem 3 pedaços de histórias diferentes. Eu vou te mostrando e tu vais me dizendo que parte é da história, certo?

C - Certo.

(1º Momento)

E - Aqui tem assim:

Assim, a onça aprendeu uma lição: não se deve enganar os outros. E todos os animais da floresta viveram felizes para sempre.

C - A do final.

E - Porque tu achas que essa é a do final?

C - Porque tá dizendo aqui: felizes para sempre.

E - Mas também, quando aprende a lição resolve o problema no final da história. Como seria o início dessa história se tu inventasse?

C - Se eu inventasse?

E - Sim.

C - Era uma vez seis crianças que andava num bosque e o lobo mau queria pegar elas, era assim que eu botava e tara-lá, tru-lu-lu.

E - Mas aqui tá falando em onça?

C - Mas eu botava o lobo e onça também i procurar ele os dois.

E - Ah! Sim, mas já no começo da história tem que ter a onça, senão...

C - Então o lobo e a onça, e o lobo teve uma briga com a onça e o lobo acabou morrendo, aí ficou só a onça, era assim que eu ia botar.

E - E no meio dessa história teria o que?

C - No meio da história eu botava assim. Um problema né? Ai eu botava assim: as crianças tava assim no bosque e ficou encostada, as sete crianças né, ficavam lá descansando no pé de árvore e não sabia que o lobo tava em cima da árvore.

E - O lobo ou a onça?

C - A onça, isso mesmo, eu estou me confundindo, eu me confundi quando eu estou contando. Ai pega a onça solta a corda e pega os sete criancinhas, ai quando eles se acordam ai tá na barriga da onça, ai dá socos e pontapé, soco e pontapé até a onça botar eles pra fora e quando a onça bota eles pra fora.

E - Ai termina.

C - e assim a onça, aprendeu uma lição.

(2º Momento)

E - Muito bem. Então vamos ver essa outra:

A menina feliz

Era uma vez uma menina que gostava de passear no lindo jardim da casa onde morava. Lá existiam rosas, jasmims e árvores muito grandes que eram cuidadas todas as manhãs.

Que parte é essa aqui da história?

C - É a do começo.

E - Porque é o começo?

C - Porque tá dizendo era uma vez.

E - Quando tem era uma vez é o início da historia, mas também tem que Ter os personagem. Quem é o personagem ?

C - A menina feliz.

E - Tem que ter o lugar onde vai acontecer a historia que é um jardim. Como seria o final dessa historia?

C - Eu botava que a menina tava passeando no jardim. É o lobo ou a onça que tem ai?

E - Aqui tem assim (entrevistador lê novamente a parte inicial da história).

C - Eu botava que a menina passeava num parque e ela aprendeu uma lição. Ela mexia com os animais, amarrava os animais num pé de árvore, ai os animais se zangaram com ela, ai ela acabou sendo amarrada também no bosque, no jardim que diga.

E - Ai como é que termina?

C - Assim, com a menina amarrada e os bichos felizes para sempre.

E - Com o titulo aqui a menina feliz. Como ela ficou feliz amarrada?

C - Amarrada, porque ela conseguiu se soltar e nunca mais ela mexeu com os animais.

E - Então ela aprendeu uma lição.

(3º Momento)

E - E essa que parte é da história. Leitura do meio de história.

Então, ele foi para a rua pedir esmola, mas não conseguiu nenhum dinheiro. Estava muito triste e com muita fome quando teve uma idéia.

Que parte é essa da história?

C - A do meio.

E - Porque é a do meio?

C - Tá dizendo ai então. Então quer dizer a parte do meio, entende. Então ele teve uma idéia que o senhor não disse qual era.

E - Ele não teve nenhuma idéia. Se você fosse completar o final dessa historia como é que tu farias?

C - Eu faria que ele pegava não pedia esmola, botava um óculos escuros, botava uma roupa super elegante e ia passear por ai, as mulheres via ele ai todo charmoso ai as mulheres passava, pensava que ele tinha carro, carro super chique, ai é que ele entrou numa furada, acabou sofrendo.

E - Mas que idéia ele teve, teve idéia de colocar o óculos, ficar todo charmoso?

C - E as mulheres perguntavam se ele tinha carro. Ele disse que tinha. Elas disseram que não tinha importância ai ele resolveu casar com uma delas, ai viveu felizes para sempre.

E - E o início dessa historia como seria? Como começaria?

C - Era uma vez um menino que era muito pobre, muito triste. Ele foi pedir esmola e quando ele não conseguiu nenhum centavo e ele teve uma idéia.

E - Aqui já o meio né?

C - Eu falei do começo para o meio.

E - Muito bem. Ok! Você está aprendendo legal mesmo.

SESSÃO 3

Atividade 5 : Montagem de Baralho com duas Histórias

1o. Momento: Apresentação do baralho

O E mostra para a criança as 6 cartas que compõem o Baralho de História e explica que neste baralho há 2 histórias misturadas. Cada história é feita de 3 cartas: uma do começo, outra do meio e outra do final da história. Assim, há 2 começos, 2 meios e 2 finais de história (Anexo 11).

2o. Momento: Instrução para o jogo com o baralho

O E explica que a criança vai ter que montar cada uma das 2 histórias. O E lê cada carta do baralho, podendo a criança também ir lendo e acompanhando a leitura do E. Após esta leitura para a criança inteirar-se do conteúdo de cada carta, o E pede que a criança monte as 2 histórias de forma que: (1) cada uma delas tenha três cartas: uma do começo, outra do meio e outra do final; (2) que o começo, o meio e o final combinem de modo que cada história faça sentido.

3o. Momento: A montagem das histórias

Ir auxiliando a criança no que for necessário, reler as cartas se preciso, fazer perguntas que auxiliem à montagem, explicar o que for necessário.

4o. Momento: Leitura das histórias montadas e ajustes necessários

Uma vez montadas as 2 histórias, o E lê para a criança cada uma, perguntando se está correto, corrigindo, fazendo as trocas e ajustes necessários de modo que ao final a atividade seja cumprida corretamente.

Exemplo: Sujeito da 2ª série.

(1º Momento)

E - Oh! Fábio, eu estou te ensinado a fazer histórias. Tu lembras daquele quebra-cabeça dos animais. Ele tinha quantas partes?

C - Começo, meio e final.

(2º e 3º Momentos)

E - Aqui é igual aquele quebra-cabeças dos bichinhos. Aqui tem duas histórias, cada uma tem três 'partezinhas'. Eu leio e tu montas essas duas histórias; cada uma tem começo, meio e final. Tu queres que eu leia qual?

Criança escolhe o meio da história. O entrevistador lê o cartão com o seguinte texto:

O menino, então, esperou que seus pais fossem dormir e comeu todos os chocolates, não deixando nenhum para sua mãe.

Ao final da leitura do meio da história "O Menino Guloso" o examinador pergunta:

E - Que parte é essa da história?

C - É o meio

E - Por que tu achas que é o meio?

C - Porque o começo é o que explica e o meio é que traz a solução para o problema.

E - No meio tem o problemas Ne?! Vamos encontrar o início e o final dessa história?! (Criança escolhe um novo cartão. O examinador faz a leitura do final da história "O Gatinho Fujão"). É dessa história aqui?

C - É!!! (faz expressão de dúvida)

E - O baralho tem duas histórias.

C Cada uma é diferente.

E - É diferente uma da outra. Uma história a gente vai fazer aqui e a outra aqui (entrevistador aponta para o lugar da mesa onde deveria ficar as duas histórias).

C - Dá pra ler essa aqui de novo?

E - Dá. O examinador relê a parte apresentada anteriormente.

C - É não.

E - Por quê?

C - Porque aqui tá falando do menino e dos chocolates e aqui tá falando do menino e do gato, só se tiver no meio e no final, gato não pode falar senão vai ser uma história doida, pelo título.

E - Então vamos lá, essa não é.

Criança escolhe outra cartão com o início da história "O Menino Guloso", lê em silêncio e coloca encima ao cartão do meio.

E - Por que tu achas que aqui é o início?

C - Porque aqui tá dizendo o título (o menino guloso).

E - Então vamos encontrar o final dessa história? Escolhe uma outra que eu leio.

A criança escolhe o final da história "O Menino Guloso" e coloca na posição final da história.

E - Porque tu achas que é o fim?

C - Porque vem falando dele e do chocolate, assim como da mãe que foi dormir. Agora termina. Agora essa daqui (aponta para os cartões da outra história). Aqui é o meio. Esse daqui é o começo, o meio e o final.

E - Como é que tu sabes que aqui é o começo, o meio e o final?!

C - Porque o começo tem o título, e aqui é o meio, porque se esse daqui (meio) fosse o fim não terminava assim... Então ele procurou, não terminava assim. Terminava assim: o menino ficou muito feliz e o gatinho nunca mais fugiu de casa e todos viveram felizes.

(4º Momento)

E - Deixa eu ler essa história para ver se está legal.

O examinador lê e pergunta:

E - Está legal essa história?

C - Tá.

E - Vamos ver essa daqui agora. Examinador lê a história do Gatinho Fugão. Inicia uma conversa sobre a história lida, onde o examinador procurar ampliar a noção de início de história, pois a criança destacou apenas o título como recurso de identificação e julgamento.

E - O início também tem as palavrinhas era uma vez, tem os personagens e é onde está começando a história.

C - Essa daqui também tem Era uma vez?

E - A maioria das histórias começa com Era uma vez, tem os personagens e o lugar onde acontecerá a história.

C - É uma história completa.

Atividade 6 : Montagem de Baralho com três Histórias

1o. Momento: Montagem de um novo baralho com 3 histórias

O E pede à criança que faça o mesmo jogo com 9 cartas relativas a 3 histórias (Anexo 12). Segue as mesmas instruções da atividade anterior, só que deixando a criança mais independente. Ao final do jogo repetir o 4^o. *Momento* descrito na atividade 5..

Exemplo:

E - Ok! Eu trouxe um (baralho) maior ainda. Esse daqui só foram duas histórias.

C - *E essa?*

E - *Essa daqui são 3 historinhas. Aqui tem 3 histórias diferentes...*

C - *Vamos ver logo essa.*

E - *Porque tu escolheste logo essa?*

C - *Vamos ver que é fácil?!*

O entrevistador lê a parte inicial da história "O menino treloso".

C - *Falta o meio e o fim*

E - *Como é que tu sabes que aqui é o início?*

C - *Porque aqui tem o título. Aqui não é o meio*

E - *Leitura do final de uma história (Então ele quebrou a perna e foi para o hospital...)*

C - *Falta o fim, não é?!*

E - *É. Porque tu escolheste esse daí?*

C - *Porque é o fim, né!?*

E - *Como é que tu sabes que ai é o fim? O que é que tem ai que faz ser o fim?*

C - *Porque aqui já está dizendo como é o final: Então ele aprendeu a lição, não se deve fugir de casa...)* A criança faz a leitura da parte da história.

E - *E dessa história aqui?*

C - *Vamos ver né. (escolhendo). É essa daqui.*

E - *Porque é essa daí?*

C - *Porque que aqui...Depois ele aprendeu a lição, não se deve trelar em lugares perigosos... (criança faz leitura de final de outra história, a mesma já tinha colocado o início e o meio dessa história).*

E - Porque ai é o fim?

C - Porque brinca com os amiguinhos. Assim que ele tirou o gesso, porque ele não tava com a perna engessada. Ai pronto.

E - E porque não foi aquela do menino que brigou com o irmão, porque não foi esse final.

C - Porque se fosse essa parte aqui a história seria doída.

E - Porque ficaria doída?

C - Porque assim, essa parte aqui não é o fim. Por quê? O fim e o começo é o mais importante. Ai a história fica doída.

E - Mais aqui não tem dizendo que ficou feliz para sempre!? Não é o final também?

C - E. Aqui é o final de uma historia não sei qual... é daqui. Esse daqui é o final dessa história.

E - Como é que tu sabes que esse final não é final dessa ai (menino treloso)?

C - Porque essa história aqui não tava falando de briga com irmão, não tava de nada, tava falando do menino treloso.

E - Certo. Escolhe uma. A criança pega a parte do inicio da história o menino fujão.

A criança monta com a ajuda do examinador as três histórias. Elas são lidas ao final.