UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP - DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

“Efeitos de intervenção em habilidades metatextuais na produção escrita de textos
narrativos”.

GISLAINE GASPARIN NOBILE

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências
e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das
exigências para a obtenção do título de Doutor em
Ciências, Área: Psicologia.

Ribeirão Preto – SP

2017

GISLAINE GASPARIN NOBILE

Efeitos de intervenção em habilidades metatextuais na produção escrita de textos
narrativos

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências
e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das
exigências para a obtenção do título de Doutor em
Ciências, Área: Psicologia.

Área de Concentração: “Psicologia em Saúde
e Desenvolvimento”.

Orientadora: Profa. Dra. Sylvia Domingos
Barrera

Ribeirão Preto - SP
2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial desta Tese, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP

Nobile, Gislaine Gasparin

Efeitos de intervenção em habilidades metatextuais na produção escrita de textos narrativos / Gislaine Gasparin Nobile; orientadora Sylvia Domingos Barrera - Ribeirão Preto, 2017.

160 p.: il.; 30cm

Tese de Doutorado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo – USP.

Área de concentração: Psicologia em Saúde e Desenvolvimento.

1. Habilidade Metatextual. 2. Produção Textual. 3. Narrativa
4. Habilidades metalinguísticas.

Nobile, Gislaine Gasparin

Efeitos de intervenção em habilidades metatextuais na produção escrita de textos narrativos

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____

Instituição _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____

Instituição _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____

Instituição _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____

Instituição _____ Assinatura: _____

*A todos aqueles que, mesmo em silêncio, torcem, acreditam
e vibram com a alma, no mais puro sentimento, diante de
cada sonho conquistado em minha vida, sendo força e
coragem quando as minhas, por si só, já não se sustentam
mais.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me guiar sempre no caminho do bem, conduzir as minhas escolhas, ouvir minhas súplicas perante um caminho árduo, no qual muitas vezes pensei em desistir, mas a perseverança ocupou um lugar maior e mais uma etapa está sendo concluída.

Aos meus pais, Sonia e Antônio, por me possibilitar desde os primeiros anos escolares a seguir com meus estudos, principalmente porque a minha chance de chegar onde estou, era praticamente nenhuma, diante de tantas dificuldades e obstáculos. Obrigada pela oportunidade.

Ao Marcelo, por caminhar ao meu lado, pelo incentivo e nunca deixar de acreditar que, sempre, “tudo vai dar certo”, mesmo nas grandes adversidades.

À minha orientadora, Sílvia, que constrói comigo esse percurso acadêmico desde o meu primeiro ano de graduação. Obrigada pelo profissionalismo, paciência, compreensão, apoio, dedicação com mais este trabalho e compartilhamento de conhecimento. E que assim continuemos!

Ao Aniel, meu companheiro inseparável, minha alegria. Quando Deus te colocou na minha vida, Ele sabia o quanto ia precisar de ti.

Às professoras, Sandra Regina Kirchner Guimarães e Edna Maria Marturano, pela grandiosa contribuição, sugestões e comentários para o aprimoramento da escrita e análise dos dados desta pesquisa.

A todos os alunos que participaram desta pesquisa, aos pais que autorizaram suas participações, às escolas e professores.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pela concessão da bolsa de doutorado e pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

A todos aqueles que se fizeram presentes durante esses anos, seja com uma palavra, com um gesto, orações e, de uma forma ou de outra, deixaram suas marcas. Recebam a minha gratidão!

RESUMO

Nobile, G. G. (2017). *Efeitos de intervenção em habilidades metatextuais na produção escrita de textos narrativos* (Tese de Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.

A metacognição diz respeito ao conhecimento que se adquire sobre o próprio pensamento e à possibilidade de utilizar esse conhecimento, monitorando, o próprio indivíduo, o seu desempenho, favorecendo, dessa forma, o alcance de melhores resultados na realização de diversas tarefas. As habilidades metalinguísticas podem ser entendidas como um aspecto da metacognição; nesse caso, o aprendiz desenvolve conhecimentos que lhe permitem realizar um controle consciente e intencional sobre diferentes aspectos da linguagem, contribuindo para a aprendizagem da leitura e escrita. Dentre essas habilidades, destaca-se a consciência textual, também denominada habilidade (s) metatextual (is), na qual a unidade de análise e reflexão é o texto, o foco está em sua estrutura, partes constituintes, convenções e marcadores, sendo o objeto da presente pesquisa. Dessa forma, o objetivo geral deste estudo foi verificar a eficácia de sessões de intervenção visando ao desenvolvimento da habilidade metatextual sobre a escrita de histórias em duas situações de produção textual: livre e reprodução escrita. Objetivou-se também analisar os efeitos da intervenção sobre as habilidades metatextuais referentes ao conhecimento explícito da estrutura do texto narrativo, bem como verificar a estabilidade dos possíveis efeitos dessa intervenção ao longo do tempo. Participaram do estudo 97 alunos cursando o 4º e 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública na cidade de Ribeirão Preto – SP. Após todos os alunos realizarem o pré-teste, constituído por uma produção de texto sobre tema livre, uma produção de texto baseada na reprodução escrita de uma história ouvida (reescrita) e a aplicação de um questionário para avaliar o nível da habilidade metatextual, os mesmos foram divididos aleatoriamente em grupo controle (GC) e grupo experimental (GE). Enquanto o GE passou por quatro sessões com o intuito de desenvolver conhecimentos explícitos sobre a estrutura narrativa de histórias, o GC continuou em sala de aula, realizando suas atividades curriculares normais. Após a intervenção, foram aplicadas tarefas equivalentes ao pré-teste (pós-teste 1) nos dois grupos e, posteriormente o GC passou pela mesma intervenção do GE, realizando-se o segundo pós-teste. Nas análises das produções textuais, foram adotados níveis de pontuações, para avaliação da elaboração da estrutura narrativa. Os questionários foram pontuados em função do conhecimento explícito da estrutura narrativa de histórias. Os dados foram analisados quantitativamente, por meio da aplicação de testes estatísticos, análises descritivas e inferenciais. Os resultados indicaram um efeito favorável à intervenção referente às habilidades metatextuais, avaliadas pelo questionário, porém essa melhora não se refletiu de modo significativo nas produções de texto, sobretudo nas reescritas. Referente às produções livres, observou-se melhoras significativas apenas nos alunos do GC, após a intervenção postergada. Discutem-se possíveis razões que podem ter contribuído para minimizar os efeitos esperados com a intervenção, entre elas o pequeno número de sessões de intervenção e a diferença entre conhecimento e controle metacognitivo, no que se refere às habilidades metatextuais.

Palavras-chave: Habilidade Metatextual. Produção Textual. Narrativa. Habilidades Metalinguísticas.

ABSTRACT

Nobile, G. G. (2017). *Intervention effects in metatextual abilities on the written production of narrative texts* (Tese de Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.

Metacognition refers to the knowledge acquired about one's own thinking and the possibility of using this knowledge, monitoring the individual's own performance, thus favoring the achievement of better results in performing various tasks. Metalinguistic skills can be understood as an aspect of metacognition; in this case, the learner develops knowledge that allows him to perform a conscious and intentional control over different aspects of the language, contributing to the learning of reading and writing. These skills include textual awareness, also called metatextual ability (ies), in which the unit of analysis and reflection is the text, the focus is on its structure, constituent parts, conventions and markers, the object of this research. Thus, the general objective of this study was to verify the effectiveness of intervention sessions aiming at the development of metatextual ability on the writing of stories in two situations of textual production: free theme and written reproduction. Another objective of this study was to analyze the effects of the intervention on the metatextual abilities related to the explicit knowledge of the structure of the narrative text, as well as to verify the stability of the possible effects of this intervention over time. The sample was composed by 97 students enrolled in the 4th and 5th degree of an elementary public school in a public school in the city of Ribeirão Preto - SP. After all the students perform the pretest, consisting of a text production on a free theme, a text production based on the written reproduction of a heard story (rewritten) and the application of a questionnaire to evaluate the level of metatextual ability, the same ones were randomly separated into control (CG) and experimental (GE) groups. While the GE took part in four sessions with the purpose of developing explicit knowledge about the narrative structure of stories, the GC continued in the classroom, performing its normal curricular activities. After the intervention, tasks equivalent to the pretest (post-test 1) were applied in both groups and, afterwards, the GC underwent the same intervention of the GE, and the second post-test was performed. The analyzes of the textual productions was made adopting, levels of scores to evaluate the elaboration of the narrative structure of the texts. The questionnaires were punctuated by the explicit knowledge of the narrative structure of stories. The data were analyzed quantitatively, through the application of statistical tests, descriptive and inferential analyzes. The results indicated a favorable effect to the intervention regarding the metatextual abilities, evaluated by the questionnaire, but this improvement was not reflected in a significant way in the text productions, especially in the rewriting. Regarding the free texts, significant improvements were observed only in the GC students, after the delayed intervention. Possible reasons are discussed that may have contributed to minimize the expected effects with the intervention, among them the small number of intervention sessions and the difference between knowledge and metacognitive control, as far as metatextual skills are concerned.

Keywords: Metatextual Skill. Text production. Narrative. Metalinguistic Skills.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos participantes de acordo com o ano escolar e o sexo.....	54
Tabela 2 - Estatística descritiva do desempenho dos participantes nos instrumentos utilizados nos diferentes momentos do estudo.....	98
Tabela 3 - Resultados do teste t para comparação entre GE e GC nas habilidades de produção texto nos diferentes momentos da pesquisa.....	99
Tabela 4 - Resultados do teste Mann-Whitney para comparação entre GE e GC nas habilidades do QACM nos diferentes momentos da pesquisa.....	100
Tabela 5 - Comparação das produções livres elaboradas pelo GE – teste ANOVA.....	101
Tabela 6 - Comparações entre os pares nas produções livres – GE: <i>post-hoc</i> (Bonferroni).....	102
Tabela 7 - Comparação das reproduções elaboradas pelo GE – teste ANOVA.....	102
Tabela 8 - Comparação das produções livres elaboradas pelo GC – teste ANOVA.....	103
Tabela 9 - Comparações entre os pares nas produções livres – GC: <i>post-hoc</i> (Bonferroni).....	103
Tabela 10 - Comparação das reproduções elaboradas pelo GC – teste ANOVA.....	104
Tabela 11 - Comparações entre os pares nas reproduções – GC: <i>post-hoc</i> (Bonferroni).....	105
Tabela 12 - Resultados do teste de Friedman para a verificação de diferença entre as habilidades metatextuais do GE nas diferentes etapas da pesquisa.....	105
Tabela 13 - Resultados do teste de Wilcoxon para a comparação do QACM – GE.....	106
Tabela 14 - Resultados do teste de Friedman para a verificação de diferença entre as habilidades metatextuais do GC nas diferentes etapas da pesquisa.....	107
Tabela 15 - Resultados do teste de Wilcoxon para a comparação do QACM – GC.....	107
Tabela 16 - Resultados do teste t para comparação entre médias das produções livres e reproduções em cada grupo – GE e GC.....	108

Tabela 17 - Resultados do teste Mann-Whitney para a comparação do ano escolar em relação aos subgrupos – GE (4° X 5° ano).....	110
Tabela 18 - Resultados do teste Mann-Whitney para comparação do ano escolar em relação aos subgrupos – GC (4° X 5° ano).....	111
Tabela 19 - Resultados do teste de Friedman para a verificação de diferença na complexidade narrativa das histórias.....	114
Tabela 20 - Resultados do teste de Wilcoxon para a análise <i>post-hoc</i> das diferenças verificadas entre a estrutura narrativa das histórias	114

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Atividade realizada na primeira sessão de intervenção.....	60
Figura 2 -	Atividade realizada na segunda sessão de intervenção.....	61
Figura 3 -	Atividade realizada na terceira sessão de intervenção.....	62
Figura 4 -	Atividade realizada na quarta sessão de intervenção: trecho dado – início da história.....	63
Figura 5 -	Atividade realizada na quarta sessão de intervenção: trecho dado – meio da história.....	63
Figura 6 -	Atividade realizada na quarta sessão de intervenção: trecho dado – final da história.....	64
Figura 7 -	Exemplo de QACM (GE) – Etapa Pré-teste.....	83
Figura 8 -	Exemplo de QACM (GE) – Etapa Pós-teste 1.....	85
Figura 9 -	Exemplo de QACM (GE) – Etapa Pós-teste 2.....	87
Figura 10 -	Exemplo de QACM (GC) – Etapa Pré-teste.....	89
Figura 11 -	Exemplo de QACM (GC) – Etapa Pós-teste 1.....	91
Figura 12 -	Exemplo de QACM (GC) – Etapa Pós-teste 2.....	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pontuação e descrição para a análise dos componentes iniciais nas reescritas.....	74
Quadro 2 - Pontuação e descrição para a análise dos componentes constituintes da trama nas reescritas.....	75
Quadro 3 - Pontuação e descrição para a análise dos componentes finais nas reescritas.....	76

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	21
2.1	Aprendizagem da escrita: do domínio do código à produção do texto escrito.....	22
2.2	Metacognição e habilidades metalinguísticas.....	28
2.3	Habilidades metatextuais.....	33
2.3.1	Algumas questões sobre o gênero textual.....	35
2.3.2	Produção textual: a narrativa.....	37
2.3.3	Pesquisas que abordam a relação entre produção textual e habilidades metatextuais.....	40
3	JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS.....	47
4	MÉTODO.....	51
4.1	Delineamento da pesquisa.....	52
4.2	Contexto de realização da pesquisa.....	52
4.3	Participantes.....	53
4.4	Instrumentos/Material.....	54
4.4.1	Material utilizado na coleta de dados.....	54
4.4.2	Material utilizado na intervenção.....	55
4.5	Procedimentos.....	56
4.5.1	Procedimentos de coleta dos dados.....	56
4.5.2	Procedimentos gerais de intervenção.....	57
4.5.3	Procedimentos das sessões de intervenção.....	59
4.5.4	Procedimentos éticos.....	65
4.6	Análise dos dados.....	65

4.6.1	Análise dos textos – produção livre.....	65
4.6.2	Análise dos textos – reprodução escrita.....	73
4.6.3	Análise dos questionários – QACM.....	81
5	RESULTADOS.....	96
5.1	Análises descritivas dos resultados da pesquisa.....	97
5.2	Análises inferenciais.....	98
5.2.1	Comparação geral entre os grupos: experimental e controle.....	99
5.2.2	Comparação intragrupos considerando as diferentes etapas da pesquisa.....	100
5.2.2.1	Análise comparativa das produções livres do GE.....	101
5.2.2.2	Análise comparativa das reproduções escritas de histórias do GE.....	102
5.2.2.3	Análise comparativa das produções livres do GC.....	102
5.2.2.4	Análise comparativa das reproduções escritas de histórias do GC.....	104
5.2.2.5	Análise comparativa do QACM do GE.....	105
5.2.2.6	Análise comparativa do QACM do GC.....	106
5.3	Comparação entre as situações de produção de texto: livre e reescrita.....	108
5.4	Comparação do desempenho dos participantes em produção de texto e habilidades metatextuais, em função da escolaridade.....	109
5.5	Análise <i>post-hoc</i> dos instrumentos (textos) utilizados nas tarefas de reprodução escrita.....	111
5.5.1	Procedimentos gerais.....	112
5.5.2	Resultados da análise <i>post-hoc</i> dos instrumentos.....	113
6	DISCUSSÃO.....	116
6.1	Efeitos da intervenção sobre as habilidades de produção livre e reprodução de histórias.....	117
6.2	Efeitos da intervenção sobre as habilidades metatextuais.....	121
6.3	Efeitos da escolaridade sobre a produção textual.....	123
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126

REFERÊNCIAS.....	130
-------------------------	------------

ANEXOS.....	137
--------------------	------------

1 INTRODUÇÃO

A partir dos resultados encontrados em pesquisa anterior, abordando a relação entre conhecimento ortográfico e produção de texto (Nobile, 2013; Nobile & Barrera, 2016), novas questões instigaram a sua continuidade por meio da realização da presente pesquisa. A questão principal, investigada anteriormente, foi verificar se haveria relação entre conhecimento ortográfico e habilidades de produção de texto, considerando diferentes situações de produção (livre, a partir de uma sequência de figuras e reprodução escrita de história ouvida). A pesquisa foi realizada com 72 alunos do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública. Na coleta de dados foi aplicado, coletivamente, um ditado de palavras para avaliação da competência ortográfica dos participantes e as três produções de texto, sendo que as atividades foram realizadas em dias diferentes. Os dados foram analisados em função da natureza e frequência dos erros ortográficos identificados, e da classificação das produções de texto em diferentes categorias. Em relação à ortografia, as análises estatísticas descritivas permitiram verificar que os alunos possuíam um domínio precário, apresentando como erros ortográficos mais frequentes aqueles envolvendo regularidades contextuais ou morfossintáticas, além de casos irregulares. As produções de texto estruturalmente mais elaboradas foram aquelas realizadas a partir de suportes visuais (figuras) e orais (reprodução escrita). As análises inferenciais indicaram que há correlação positiva moderada entre escrever ortograficamente correto e produzir textos mais elaborados. Os resultados levaram à conclusão da importância do ensino explícito das regras ortográficas, que envolva o desenvolvimento de habilidades metafonológicas e metamorfossintáticas, favorecendo o domínio da ortografia e liberação de recursos cognitivos a serem utilizados nas produções textuais mais elaboradas. Foi discutida também a possibilidade de que a competência para produzir textos narrativos poderia beneficiar-se de intervenções educativas voltadas para o desenvolvimento de habilidades metatextuais, bem como da solicitação da produção de textos apoiados em suportes que sugiram uma estrutura (narrativa) mais elaborada.

Dessa forma, ao analisar mais especificamente as produções textuais concomitantemente com o levantamento bibliográfico, foi observada a importância do desenvolvimento das habilidades metatextuais e, na pesquisa conduzida anteriormente, essa habilidade metalinguística não foi investigada, mas apenas a estrutura narrativa das produções feitas pelos participantes. As poucas pesquisas realizadas sobre as habilidades metatextuais, já que se trata de tema recente na literatura (Spinillo & Simões, 2003), sugerem que desenvolver o conhecimento explícito a respeito da estrutura dos diferentes tipos textuais por meio de atividades direcionadas, pode facilitar a produção de textos,

tanto ao nível da linguagem oral (Ferreira & Spinillo, 2003) quanto na forma escrita (Ferreira & Correa, 2008; Rodrigues & Vilela, 2012).

Estudos conduzidos pela Psicologia Cognitiva oferecem importantes subsídios para a compreensão dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem humana, principalmente o estudo da metacognição e suas implicações para a aprendizagem escolar. A metacognição diz respeito ao conhecimento e controle (autorregulação) dos próprios processos cognitivos e à possibilidade de utilizar esse conhecimento, monitorando, o próprio indivíduo, a sua aprendizagem, o que pode favorecer o alcance de melhores resultados na realização de diversas tarefas (Hodges & Nobre, 2012). As habilidades metalinguísticas podem ser entendidas como um aspecto da metacognição, sendo que, nesse caso, o aprendiz desenvolve conhecimentos que lhe permitem realizar um controle consciente e intencional sobre a linguagem, contribuindo de forma positiva para a aprendizagem da leitura, bem como da escrita (Maluf & Gombert, 2008).

Dessa forma, a habilidade metatextual, tem como objeto de análise e reflexão o texto, considerado em seus aspectos formais ou estruturais. Ressalta-se que as pesquisas, sobretudo brasileiras, que têm essa habilidade como foco de estudo, geralmente utilizam o termo “consciência metatextual”, porém, pesquisadores da área (Poersch, 1998) questionam a utilização conjunta dos termos “consciência” e do prefixo “meta”, a qual pode ser entendida como certa redundância. Pelo exposto, optou-se por utilizar o termo “habilidade (s) metatextual (is)”, exceto quando em citações diretas e indiretas.

Vários estudos (Lins e Silva & Spinillo, 2000; Pessoa, Correa, & Spinillo, 2010; Nobile, 2013; Santos & Barrera, 2015), têm evidenciado que grande parte dos alunos do ensino fundamental, sobretudo de escolas públicas, produzem textos narrativos estruturalmente pouco elaborados e com pouco conteúdo, porém quando algum estímulo é oferecido para apoiar essas produções, seja verbal (solicitando-se a reprodução escrita de uma história ouvida anteriormente ou um tema sugerindo conflito) ou visual (apresentando-se uma sequência de figuras que sugerem uma história), suas produções tendem a ser mais completas e estruturalmente melhor elaboradas.

A hipótese subjacente é que o menor contingente de alunos, que são capazes de produzir textos mais elaborados independentemente da situação de produção, apresentariam níveis mais desenvolvidos de habilidade metatextual, o que lhes permitiria refletir sobre a estrutura formal do texto a ser escrito, com maior grau de controle intencional sobre o planejamento e a execução do mesmo (Nobile & Barrera, 2016; Pessoa et al., 2010; Santos & Barrera, 2015). Diante disso, levanta-se a hipótese de que

desenvolver a habilidade metatextual por meio de atividades direcionadas pode constituir-se num importante trabalho pedagógico a ser adotado em sala de aula,

Com base nos resultados de Nobile (2013) e de Pessoa et al. (2010), sugerindo que é por meio de um apoio, visual ou verbal, que os alunos produzem textos narrativos estruturalmente mais elaborados, é possível levantar as seguintes questões: 1) a intervenção explícita e sistemática sobre a estrutura típica do gênero textual “história” tem efeitos positivos sobre a qualidade dos textos produzidos por alunos do ensino fundamental?; 2) supondo-se que, no pré-teste, as produções por meio da reescrita tendem a ser estruturalmente mais elaboradas em comparação com as produções livres, ao se trabalhar com sessões de intervenção voltadas para o desenvolvimento da habilidade metatextual, ambas as produções (livre e reescrita) alcançariam, no pós teste, resultados equivalentes, reforçando a ideia de que a habilidade metatextual possibilita a produção de textos mais elaborados, independentemente da situação de produção (estímulo oferecido)? 3) os efeitos da intervenção se mantêm a longo prazo? Com esta pesquisa, pretende-se responder a essas questões.

Inicia-se a apresentação da fundamentação teórica da tese com o tópico intitulado “Aprendizagem da escrita: do domínio do código à produção do texto escrito”, discutindo-se a importância de dominar a escrita por meio do sistema alfabético e de suas convenções ortográficas, bem como dos processos cognitivos e linguísticos envolvidos na produção do texto escrito. Torna-se relevante, para o estudo da aprendizagem da escrita, considerar, ainda, o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas, as quais são abordadas no tópico seguinte, intitulado “Metacognição e as habilidades metalinguísticas”. Considera-se fundamental, para uma melhor compreensão dessas habilidades, apresentar e discutir sucintamente o conceito de metacognição, o qual foi proposto por Flavell na década de 1970, e diz respeito ao conhecimento sobre os próprios processos cognitivos do indivíduo, de modo que este possa monitorá-los e controlá-los intencionalmente. Dentre os processos cognitivos dos quais as crianças aos poucos se apropriam de forma mais consciente, pode-se incluir a linguagem e, conseqüentemente, as habilidades metalinguísticas, relacionadas às capacidades de reflexão e autocontrole intencional dos tratamentos linguísticos. As atividades de ordem metacognitiva e metalinguística auxiliam no processo de alfabetização, já que é por meio da reflexão intencional, elaboração e reelaboração de hipóteses, que ocorre a compreensão e aprendizagem do sistema de escrita alfabética.

Uma das habilidades metalinguísticas, foco principal desse trabalho, é a consciência textual, discutida no tópico seguinte, intitulado “Habilidades metatextuais”. O termo metatextual foi introduzido por Gombert (1992), para se referir a uma habilidade metalinguística na qual a unidade de análise e reflexão é o texto, ou seja, o foco está em sua estrutura, partes constituintes, convenções e marcadores. Neste tópico, apresentam-se também resultados de pesquisas que abordam o desenvolvimento das habilidades metatextuais e suas relações com a aprendizagem da escrita.

Após essa fundamentação teórica, são apresentados a justificativa e objetivos da presente pesquisa, bem como as principais hipóteses do estudo. Em seguida, descreve-se a metodologia e os procedimentos utilizados na coleta e análise dos dados, com destaque para os procedimentos utilizados nas sessões de intervenção. Posteriormente, passa-se à apresentação e discussão dos resultados obtidos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Aprendizagem da escrita: do domínio do código à produção do texto escrito

A aprendizagem da escrita tornou-se uma necessidade inquestionável nas sociedades letradas, principalmente diante da sua importância social, econômica, política e até mesmo de identidade para os cidadãos. Historicamente sua invenção possibilitou o registro, a transmissão e a manutenção da história da humanidade, bem como dos diversos conhecimentos, assim, é inadmissível impossibilitar o acesso à aprendizagem da leitura e escrita ou aceitar, em uma sociedade letrada, indivíduos privados desse direito.

Dessa forma, por nascer inserida em uma sociedade letrada, a criança é chamada a interpretar os signos escritos desde muito cedo, antes mesmo do seu ingresso no sistema escolar (Smolka, 2012). Porém, a aquisição das estruturas linguísticas, as quais serão manipuladas intencionalmente no ato da escrita, precisam ser dominadas de modo metacognitivo, ou seja, a aprendizagem da leitura e escrita exige o desenvolvimento de uma consciência explícita da linguagem (Maluf & Gombert, 2008). Diferentemente do que ocorre com a aprendizagem da linguagem oral, a qual tem origem em processos biológicos, ativados por meio do contato social e cultural da criança com o seu grupo social, a aprendizagem da linguagem escrita depende de ensino explícito, exigindo um alto nível de abstração, elaboração e controle, principalmente devido ao caráter arbitrário de representação dos sons em sinais gráficos (Maluf & Gombert, 2008). De acordo com Maluf, Zanella e Pagnez (2006), aprender a escrever não se restringe “(...) à instalação de habilidades específicas ou tratamentos de percepções linguísticas [e] visuais, mas compreende a instalação de habilidades metalingüísticas, que abrange os aspectos fonológicos, lexicais, morfológicos, sintáticos, semânticos e ortográficos da linguagem escrita” (p. 69), aspectos esses que serão discutidos durante a apresentação deste estudo.

De fato, o sistema de escrita alfabético não é algo dado pronto para o aprendiz, é preciso compreender seu funcionamento, sendo assim, Moraes (2012) aponta algumas propriedades do sistema, sobre as quais o aluno precisa refletir para iniciar a sua alfabetização, tais como: há um repertório finito de letras, as quais são diferentes de números e outros símbolos gráficos; as letras possuem formatos fixos (p, q, d, b); uma letra pode se repetir dentro da palavra e em diversas palavras, sendo que nem todas as letras podem ocupar algumas posições; as letras representam (ou simbolizam) a pauta sonora das palavras e, as sílabas podem variar suas combinações entre vogais (V) e consoantes (C), como CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC. Com isso, o

processo de alfabetização é evolutivo, contínuo, longo e árduo, pois ao entender que cada letra deveria representar um som e cada som seria notado por uma letra, não significa que o aprendiz está alfabetizado, pois outro processo necessitará também ser empreendido, a compreensão e domínio do sistema ortográfico de escrita.

Segundo Zorzi (2003), a partir de um estudo no qual procurou aprofundar os conhecimentos sobre a aquisição da escrita, foi possível analisar vários fatores relacionados à apropriação do sistema ortográfico na etapa inicial da alfabetização. De acordo com o autor, essa apropriação ocorre de modo progressivo, uma vez que algumas regularidades ortográficas são mais facilmente assimiladas nos momentos iniciais do processo de alfabetização, enquanto outras exigem mais tempo e conhecimento para serem dominadas. Além das questões postas pela natureza (regularidades) do sistema ortográfico de cada língua é preciso considerar ainda que, para muitas crianças, é difícil e demanda um tempo maior entender a grafia das palavras, isto não significa, de imediato, que elas possuam algum distúrbio, já que a aprendizagem do sistema ortográfico é complexa e longa, necessitando de um ensino sistemático onde os “erros” fazem parte do processo, geralmente indicando as hipóteses construídas pelo aprendiz para alcançar uma escrita ortograficamente correta (Zorzi, 2003).

Para Moojen (2011) uma escrita com erros gera sérios problemas ao indivíduo, vista como sinal de baixa escolaridade, falta de inteligência, constituindo uma forma de impedimento para uma ascensão social, o que pode também afetar sua autoestima. Salles e Correa (2014) também pontuam que dificuldades com a ortografia podem diminuir a motivação dos alunos para as atividades de escrita de textos, o que acaba por dificultar seus progressos nessa habilidade.

Resultados de estudos recentes que avaliam a qualidade da educação brasileira, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb – 2015), que é calculado considerando a relação entre rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e desempenho em português e matemática na Prova Brasil, aplicada para crianças do 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, indicam que o ensino médio está estagnado, desde 2011, em patamares abaixo do previsto, e que os anos finais do ensino fundamental não alcançaram as metas previstas. O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), com base nos resultados de 2015, indicou que o Brasil está estagnado há dez anos entre os países com pior desempenho, com avaliação trienal de estudantes com idade entre 15 e 16 anos. Dos 70 países participantes, na disciplina de Ciências o Brasil ficou na 63ª posição, em Leitura 59ª colocação e em

Matemática na 65ª posição. Segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro (2015/2016), produzido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), a expectativa de anos de estudo dos cidadãos se mantém desde 2013. Já os dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (Pnad, 2015), apontam que mais da metade da população brasileira (52%), de 25 anos de idade ou mais tem apenas o ensino fundamental completo, sendo que apenas 13,5% da população conquistam o ensino superior; o analfabetismo atinge 12,9 milhões de brasileiros e continua concentrado nas faixas etárias mais elevadas, embora esteja caindo nas faixas etárias mais baixas, estas não atingem níveis elevados de escolaridade. Assim sendo, alguns estudiosos do tema afirmam que “(...) a leitura e a escrita estão cada vez mais distantes e desinteressantes aos olhos das nossas crianças” (Minervino, Roazzi & Melo, 2014, p. 170)

Discutir os processos envolvidos na aprendizagem do aluno, o como e por que ocorrem não é uma tarefa fácil, pois cada aprendiz possui o seu modo e a sua forma de assimilar os conhecimentos, mas acredita-se que há meios de facilitar essa apropriação, investigando como os aprendizes elaboram seus conhecimentos, mesmo porque considerando como exemplo a aquisição do sistema de escrita (em seus aspectos alfabético e ortográfico), há inúmeras dificuldades e etapas que o aluno deverá superar para ter o domínio completo da escrita. Como já dito e de acordo com Zorzi (1998), o sistema alfabético possui como característica a correspondência entre sons e letras, porém, enquanto algumas correspondências são biunívocas, ocorrendo uma relação estável entre letra e som, há outras relações em que não se observa essa estabilidade devido à diversidade de letras que podem representar um dado fonema e vice-versa.

Além disso, apenas o domínio do sistema de escrita alfabético e de suas convenções ortográficas não é suficiente para garantir um uso eficiente do mesmo nas situações cotidianas que envolvem práticas de leitura e escrita, que seria o principal objetivo dessa aprendizagem. Desse modo, a literatura científica sobre o tema da aprendizagem da escrita, tem se preocupado também em estudar os processos cognitivos e linguísticos envolvidos na produção do texto escrito.

Um dos primeiros modelos cognitivos elaborados para explicar os processos e habilidades envolvidos na produção de textos escritos foi proposto por Flower e Hayes (1981). Os autores partem da crítica aos modelos de estágios que consideram a produção escrita como o resultado de um processo linear envolvendo três etapas sucessivas, ou seja, a pré escrita (planejamento), a escrita (composição) e a re-escrita (revisão). No modelo de Flower e Hayes (1981), a escrita é vista como um processo de resolução de problemas,

mobilizando muitas habilidades durante a elaboração de um texto, as quais podem ser agrupadas em três principais elementos, os quais refletem as três unidades do modelo: 1) *o contexto de produção*, o qual envolve, basicamente, o problema retórico que o escritor deve resolver; 2) *a memória de longo prazo* do escritor, envolvendo o conhecimento armazenado, não somente sobre o conteúdo, mas também sobre o leitor e sobre a composição de textos e, 3) os próprios *processos de escrita* em si, os quais envolvem os três processos básicos de planejamento, redação e revisão.

Entretanto, no caso do modelo proposto por Flower e Hayes (1981), os processos cognitivos envolvidos na escrita não funcionam como estágios independentes e sucessivos. Assim, o planejamento ocorre durante todo o processo de produção, gerando e projetando as ideias, a partir dos objetivos e do desencadeamento da escrita; com isso, enquanto escreve, o escritor hábil monitora o processo de escrita em andamento e o seu progresso. No planejamento podem ser observados os processos de geração e organização de ideias, bem como o estabelecimento de alguns objetivos. O processo de escrita, propriamente dita, é chamado pelos autores de “tradução”, pois envolve transformar ideias que podem ter sido geradas a partir de diferentes sistemas simbólicos em uma forma visível de linguagem (sentenças escritas). O processo de revisão inclui avaliações contínuas não apenas do texto produzido, mas também dos próprios processos de planejamento e dos objetivos estabelecidos pelo escritor.

Resumidamente, a teoria da escrita enquanto processo cognitivo (Flower & Hayes, 1981) baseia-se em quatro pontos: (1) o processo de escrita é melhor compreendido como um conjunto de processos de pensamento característicos, os quais os escritores orquestram ou estruturam durante o ato de composição; (2) esses processos tem uma organização hierárquica, no qual dados processos podem ser incorporados dentro de alguns outros; (3) o ato de escrever é um processo de pensamento dirigido por metas as quais se organizam numa rede hierárquica e, (4) os escritores criam suas metas de duas formas: gerando metas de alto nível de generalidade e abstração apoiadas em sub-metas mais específicas que incluem a proposta do senso de desenvolvimento do texto e, as vezes, mudando as metas principais ou estabelecendo novas metas baseadas no que vão apreendendo no próprio ato de escrita.

De acordo com Fortunato (2011), embora o modelo de Flower e Hayes tenha originado vários outros estudos, críticas foram feitas devido ao fato de considerar a escrita como um processo excessivamente controlado e racional, “essas críticas fundamentavam-se na compreensão de que a escrita também pode ser um processo espontâneo de geração

de pensamento e de construção de sentido que modifica e desenvolve o próprio pensamento” (p.7). Outras críticas realizadas foram no sentido da hierarquização dos processos, pouco esclarecimento sobre o caráter de resolução de problema atribuído ao processo de escrita e por não oferecer contribuições para os processos utilizados pelos escritores iniciantes (Fortunato, 2011).

Observa-se, portanto, que o ato de escrever, além de requerer o domínio do sistema alfabético e ortográfico, das regras gramaticais e de sintaxe, bem como dos conhecimentos sobre pontuação, também depende da organização das ideias, saber o quê escrever, controlar a organização do texto, conhecer qual o objetivo dessa escrita, saber para que tipo de leitor o texto será direcionado, entre outros fatores. Com isso, o escritor ao escrever um texto, depara-se “(...) com a necessidade de gerar idéias e de encontrar soluções lingüísticas de forma que o significado se encontre dentro do texto, expresso a partir de sua organização e elementos constituintes que o caracterizam, e com aspectos sintáticos da escrita ” (Lins e Silva & Spinillo, 1998, p.6).

Dessa forma, várias pesquisas se dedicaram ao estudo das habilidades textuais, visando perspectivas e objetivos diferentes sobre um único objeto: a produção textual, tanto escrita como oral. Em um estudo intercultural Berman (2008), apresenta dados coletados em sete países, analisando o efeito de diferentes variáveis relacionadas às habilidades lingüísticas de produção textual, entre as quais se destacam, além da idade dos participantes, a modalidade (oral e escrita) e o gênero (narrativo e expositivo) do texto. Em cada país, uma amostra de 80 participantes, divididos em quatro grupos etários (crianças entre 9 e 10 anos; crianças entre 12 e 13 anos; adolescentes entre 16 e 17 anos e alunos universitários entre 20 e 30 anos), foram solicitados a contar oralmente uma história e a escrever um texto narrativo e outro expositivo sobre a mesma temática.

Os resultados indicam que, nas diferentes línguas pesquisadas, os padrões lingüísticos mais complexos são mais significativos a partir da adolescência, ocorrendo, paralelamente ao desenvolvimento cognitivo, o aumento e reorganização dos conhecimentos lingüísticos relacionados ao texto. Os resultados mostram também que uma organização global do texto é dominada mais precocemente nas narrativas do que no texto expositivo, tendo sido observadas ainda importantes diferenças entre as modalidades do texto oral e escrito, sendo os textos escritos mais precisos e condensados do que os orais.

Já o estudo de Lins e Silva e Spinillo (1998), com o intuito de verificar quais as diferenças entre alunos de dois tipos de escolas quanto à produção escrita de histórias,

comparou crianças de baixa renda e de classe média alta. Participaram 80 crianças, 40 de escolas públicas (8 -10 anos) e 40 de escolas particulares (7-9 anos). As crianças, em cada escola, foram divididas em dois grupos, considerando os anos de escolaridade frequentados após a alfabetização: um ano – 1ª série da escola particular e 2ª série da escola pública; três anos – 3ª série da escola particular e 4ª série da escola pública. Como controle nos grupos, utilizou-se um teste de memória verbal, já a situação experimental foi constituída de uma produção escrita individual criada pelo sujeito. As produções foram classificadas de acordo com uma categorização composta por seis níveis de elaboração, baseada em Rego (1986). Como resultados observou-se uma progressão na habilidade textual narrativa após a alfabetização e a contribuição dos anos escolares para essa progressão, porém esses ganhos são mais expressivos nas crianças de classe média alta. Esses resultados foram interpretados em função dos fatores sociolinguísticos quanto ao contato e interação que crianças de classes sociais distintas possuem com a linguagem dos textos no ambiente familiar.

No estudo de Pessoa et al. (2010), foi examinada a influência da escolaridade e do contexto de produção textual na escrita de histórias de 108 crianças da 1ª e 2ª séries do ensino fundamental, sendo solicitadas a escreverem um texto em condição livre e a realizarem a reescrita de um conto clássico infantil. As histórias foram classificadas de acordo com níveis distintos e crescentes de complexidade narrativa e coerência. Observou-se que a escolaridade e as condições de produção influenciaram o estabelecimento da coerência textual, sendo que a situação de reescrita favoreceu a produção escrita de textos mais elaborados. Entretanto, as autoras observaram também que o efeito de contexto não foi o mesmo para todas as crianças. Concluiu-se que essa sensibilidade ao contexto estaria relacionada ao grau de domínio de um esquema narrativo de histórias apresentado pela criança. Pode-se questionar, porém, qual o nível de consciência ou de controle intencional das crianças sobre esse esquema narrativo?

Nesse sentido, torna-se relevante, para o aprofundamento do estudo da aprendizagem da escrita, considerar ainda o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas, tema sobre o qual se discorrerá no próximo tópico, considerando também sua relação com a metacognição.

2.2 Metacognição e habilidades metalinguísticas

Considera-se fundamental, para uma melhor compreensão das habilidades metalinguísticas, referenciar sucintamente o conceito de metacognição. De acordo com Ribeiro (2003), não há uma definição unívoca para o termo, devido à dificuldade de distinguir claramente o que é *metacognitivo* e o que é *cognitivo*, bem como à amplitude da utilização de um termo singular para questões multifacetadas e, ainda, à controvérsia em definir se o conhecimento metacognitivo é sempre consciente, controlado, intencional e deliberado.

O termo metacognição foi introduzido na Psicologia por Flavell na década de 1970. No ano de 1979, Flavell, apresenta um artigo onde descreve seu modelo de monitoramento cognitivo a partir de quatro fenômenos, sendo eles: (a) conhecimento metacognitivo, que é o conhecimento que uma pessoa possui a respeito de si e das pessoas como criaturas cognitivas, bem como das diversas tarefas, metas, ações e experiências cognitivas; (b) experiências metacognitivas, referentes às experiências cognitivas e/ou afetivas (percepções e/ou sentimentos) que acompanham alguma atividade intelectual; (c) metas, referentes ao conhecimento dos objetivos das atividades (ou tarefas) cognitivas e, (d) ações (ou estratégias), relativas ao conhecimento a respeito dos comportamentos empregados para realizar uma tarefa cognitiva. O termo metacognição foi definido pelo autor como “(...) a cognição sobre a cognição, ou como o processo mediante o qual o indivíduo realiza operações cognitivas, além de acompanhá-las enquanto elas acontecem” (Flavell, 1987, citado por Jou & Sperb, 2006, p.178).

Paula e Leme (2003) referem-se ao conhecimento metacognitivo como aquele que o indivíduo percebe e relata sobre os fatores tanto externos como internos, os quais afetam seu desempenho e aprendizagem numa determinada tarefa e o como proceder, utilizando-se desse mesmo conhecimento, na busca de um melhor resultado ou desempenho. De forma geral, o termo metacognição refere-se a um conhecimento sobre os próprios processos cognitivos do indivíduo, de modo que ele possa planejá-los, monitorá-los e controlá-los, havendo certa controvérsia sobre alguns conceitos adotados, bem como sobre o grau de controle consciente envolvido nessas ações¹.

¹ É interessante salientar a proximidade entre os processos psicológicos envolvidos no conceito de metacognição, conforme abordado pela Psicologia Cognitiva, e o conceito de “funções executivas” que vem sendo muito utilizado atualmente na neuropsicologia. Para mais detalhes dessa relação ver Corso, Sperb, de Jou e Salles (2013).

Nesse sentido, Brown (1987, citado por Ribeiro, 2003), destaca a distinção entre as duas dimensões envolvidas no conceito de metacognição, o qual engloba não apenas os conhecimentos sobre os próprios conhecimentos, recursos e estratégias cognitivas mais eficientes para a realização de uma dada atividade, mas também o próprio controle (autorregulação) na execução da mesma, o qual inclui planejamento, monitoração, revisão e avaliação dos resultados. O autor destaca ainda que, enquanto o conhecimento é estável e passível de verbalização, o controle é mais instável – dependente da situação e da tarefa – e nem sempre passível de verbalização.

Apesar das discussões em torno da definição do conhecimento metacognitivo, é incontestável o papel da metacognição como meio de potencializar a aprendizagem. Ribeiro (2003) discute que a consciência sobre o que o aluno sabe ou desconhece sobre seu próprio conhecimento, ajuda-o a buscar qual a melhor estratégia de estudo, consequentemente melhorando o seu desempenho escolar. Já o estudo de Jou e Sperb (2006), além de analisar o conceito de metacognição, apresenta várias pesquisas as quais mostram a metacognição como fator determinante para a aprendizagem escolar.

De acordo com os autores da área (Flavell, 1979; Ribeiro, 2003; Jou & Sperb, 2006), crianças pequenas não sabem interpretar suas experiências cognitivas; com o desenvolvimento cognitivo surgem novas operações cognitivas, exigidas por situações de vida mais complexas, possibilitando assim, condições para a aquisição das experiências metacognitivas. Dessa forma, com o desenvolvimento e a internalização gradual das aptidões autorregulatórias inicialmente experienciadas em interações sociais com peritos (pais e professores), as crianças vão se tornando conscientes do significado de suas experiências e processos cognitivos, quais suas implicações e como utilizá-los.

Dentre os processos cognitivos dos quais as crianças aos poucos se apropriam de forma mais consciente, pode-se incluir a linguagem, possibilitando, consequentemente, o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas. Para Hodges e Nobre (2012), “é amplamente aceito que fatores metacognitivos são importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita” (p.93). Segundo as autoras, as atividades de ordem metacognitiva e metalinguística auxiliam no processo de alfabetização, já que é por meio da reflexão intencional, elaboração e reelaboração de hipóteses, que ocorre a compreensão e aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Entretanto, esses processos não são automáticos no aprendiz, as estratégias metacognitivas podem ser trabalhadas em sala de aula, concomitante ao início do processo de alfabetização, “portanto, a prática pedagógica

deve garantir ao aluno plenas oportunidades de desenvolver e exercitar diversas estratégias de natureza cognitiva e metacognitiva” (Hodges & Nobre, 2012, p.94).

No que se refere mais especificamente às habilidades metalinguísticas, inicialmente o termo utilizado foi “consciência metalinguística”, definido por Tunmer e Herriman (1984), como *“a habilidade para refletir sobre (e manipular) as características estruturais da linguagem oral, tratando a linguagem como um objeto de pensamento, em oposição a simplesmente utilizá-la como um sistema para produzir e compreender sentenças”* (p. 12, tradução nossa). Maluf e Gombert (2008), entretanto, preferem o termo “habilidades metalinguísticas”, considerando que esse termo “refere-se às capacidades de reflexão e autocontrole intencional dos tratamentos lingüísticos” (p.125). Os autores enfatizam, portanto, o controle consciente sobre os aspectos da linguagem oral a serem intencionalmente manipulados.

Tunmer e Herriman (1984) e Tunmmmer, Herriman e Nesdale (1988), discutem diferentes explicações para o surgimento das habilidades metalinguísticas em crianças, ressaltando como primeira explicação o desenvolvimento da capacidade metalinguística concomitante à aquisição da linguagem oral por meio da detecção de erros no monitoramento da fala. Uma segunda explicação coloca a capacidade metalinguística como relativamente independente das habilidades linguísticas comunicativas, relacionando-a mais ao desenvolvimento cognitivo e, outra explicação seria considerar o desenvolvimento das capacidades metalinguísticas como resultado da instrução formal, recebida, principalmente, com o início do processo de alfabetização.

De acordo com Gombert (2003), inicialmente, as primeiras habilidades que a criança manifesta são de ordem epilinguística, ou seja, tratam-se de conhecimentos linguísticos implícitos, adquiridos espontaneamente, não resultantes de controle consciente, mas sim da interação do indivíduo com o meio, pois antes mesmo do início da alfabetização escolar, a criança já possui conhecimentos linguísticos obtidos a partir da oralidade. Com a aprendizagem formal, os conhecimentos implícitos evoluem e por meio do ensino intencional, os conhecimentos explícitos – metalinguísticos – se instalam, permitindo à criança lidar conscientemente com diversos aspectos da linguagem, o que exige níveis mais altos de abstração, elaboração e controle (Maluf & Gombert, 2008).

Segundo Hodges e Nobre (2012), é possível considerar a metalinguagem como um conceito análogo ao conceito de metacognição, nesse âmbito “(...) o objeto de análise não mais se refere aos próprios processos cognitivos, ao conhecimento adquirido sobre a

natureza da tarefa ou das estratégias a serem utilizadas. Nas atividades metalinguísticas, são os elementos linguísticos que se tornam objeto de reflexão” (p.87).

Portanto, se a metalinguagem é parte de uma habilidade metacognitiva mais ampla, considerar a relação entre metalinguagem e alfabetização significa “(...) reconhecer que o processo de tornar-se alfabetizado demanda do aluno um esforço de reflexão sobre a língua escrita, bem como o monitoramento e controle sobre suas ações cognitivas, ao tentar compreendê-la e produzi-la” (Hodges & Nobre, 2012, p.93). Deve-se ressaltar também que as habilidades metalinguísticas podem ser consideradas a partir de diversos enfoques, pois é possível refletir e elaborar conhecimentos sobre diferentes aspectos (ou unidades) da linguagem oral, o que permite diferenciar entre habilidades metafonológicas, metamorfológicas, metassintáticas, metassemânticas, metatextuais e metapragmáticas.

O desenvolvimento das habilidades metalinguísticas pode facilitar para o aprendiz a aquisição da leitura e da escrita, como é o caso da consciência fonológica. Segundo Barrera (2003), o termo consciência fonológica, genericamente, significa a habilidade para “(...) analisar a linguagem oral de acordo com as suas unidades sonoras constituintes” (p.69) e, operacionalmente refere-se “(...) à habilidade da criança seja para realizar julgamentos sobre características sonoras das palavras (tamanho, semelhança, diferença), seja para isolar e manipular fonemas e outras unidades supra-segmentais da fala, tais como sílabas e rimas” (p.69). Essa habilidade desenvolve-se gradualmente, principalmente ao se considerar que a capacidade para julgar os segmentos sonoros da fala aumenta com a idade e também com a escolaridade. De fato, desde pequenas, as crianças pré-escolares conseguem detectar as unidades sonoras maiores da língua, como sílabas e rimas. Já o fonema, torna-se de percepção mais difícil, requerendo maior esforço cognitivo para ser identificado e manipulado, uma vez que, na maior parte dos casos, não corresponde a uma realidade física, mas antes a uma abstração ou construção cognitiva, a qual demanda ensino explícito para ser dominada e controlada intencionalmente. Entretanto, estudos apontam que, dentre as habilidades metafonológicas, a consciência fonêmica é a principal preditora do sucesso na alfabetização (Morais, Leite & Kolinsky, 2013).

Segundo Capovilla e Capovilla (2009), vários estudos relatam que, quando são realizadas atividades para o desenvolvimento explícito da consciência fonológica, há uma facilitação da aquisição da escrita e leitura, já que entender que a fala possui uma estrutura fonêmica subjacente, possibilita a utilização de um sistema gerativo, permitindo assim, a

leitura de qualquer palavra nova por meio da decodificação fonológica. Morais (2012), cita algumas formas de promover a consciência fonológica por meio de atividades, as quais desenvolvam a reflexão sobre as palavras e suas partes orais e escritas, como: dizer se determinada palavra é menor ou maior que outra (mesmo quando a palavra menor referir-se a um objeto maior) pela quantidade de pedaços que a compõe; identificar num grupo de palavras as que começam parecidas ou com a mesma sílaba; a partir de uma palavra dizer outra com a mesma terminação e identificar no interior de uma palavra outras possíveis. Estas são algumas soluções adequadas, inteligentes e prazerosas, visando facilitar a apropriação do sistema alfabético.

Já a consciência morfológica é a habilidade de refletir sobre os morfemas (Mota, 2009), ou seja, as menores unidades linguísticas que tem significado próprio, os quais são compostos pelas raízes e pelos afixos (prefixos e sufixos). Os afixos, por sua vez podem ser categorizados em flexionais (sufixos que determinam gênero, número, grau e tempo verbal, possuindo caráter morfossintático) e derivacionais (que podem ser sufixos e/ou prefixos e podem alterar o sentido ou classe gramatical das palavras), como nas palavras *fazer/desfazer*; *flor/floresta*; *belo/beleza*.

Marec-Breton e Gombert (2004) consideram que a escrita combina o princípio fonográfico – que estabelece como os grafemas correspondem aos sons que compõem a fala – com o princípio semiográfico, o qual estabelece como os grafemas representam significados. Nesse sentido, tanto a consciência fonológica quanto a consciência morfológica desempenhariam papel relevante na aprendizagem e domínio do sistema de escrita alfabético.

Estudos tem abordado a relação entre a escrita ortográfica e a sensibilidade morfológica. Correa (2009) discute resultados de pesquisas, os quais indicam que a consciência da estrutura morfológica das palavras e das regras de sua composição prediz o desempenho de crianças na escrita de vocábulos, uma vez que as grafias podem ser determinadas por regularidades morfossintáticas, por exemplo *beleza* (sufixo formador de substantivos abstratos) x *francesa* (sufixo formador de feminino, profissão, título ou posição social e local de origem); *burrice* (sufixo formador de substantivos abstratos) x *fugisse* (desinência do pretérito imperfeito do subjuntivo); *comeram* (pretérito perfeito) x *comerão* (futuro do presente).

Outro nível de reflexão sobre a linguagem diz respeito à sintaxe. Segundo Queiroga, Lins e Roazzi (2008), a sintaxe é o estudo da frase e sua organização, sendo assim, a consciência sintática refere-se à habilidade de refletir e manipular mentalmente

a estrutura gramatical das sentenças. De acordo com Barrera (2003), a sintaxe está relacionada com o caráter articulatório da linguagem humana que permite construir, a partir da combinação de um conjunto limitado de unidades (palavras) um número infinito de mensagens, sendo necessária, portanto, “(...) a existência de regras convencionais de combinação entre as palavras, que organizem a linguagem de modo a que se produzam enunciados que façam sentido” (p.81).

Essa habilidade auxiliaria o aprendiz na detecção e correção de erros na leitura, sendo que o bom leitor não depende exclusivamente do processo de decodificar para dar sentido ao texto, mas se utiliza do conhecimento da estrutura gramatical das frases, bem como do seu conhecimento extralinguístico, identificando as palavras dedutivamente por meio de pistas oferecidas pelo texto (Barrera, 2003). Dessa forma, a sintaxe está relacionada com a combinação linear das palavras nas frases, presente em qualquer nível de descrição de uma língua, sendo que o seu domínio consciente pode favorecer também a elaboração escrita de textos, produzindo-os de forma mais coerente e coesa.

Para Correa (2009), várias atividades utilizadas na avaliação da consciência sintática consideram também informações de natureza morfológica, como a concordância de morfemas nominais e verbais. Por outro lado, os estudos da consciência morfológica englobam informações sintáticas em relação a manipulação de morfemas “(...) que modificam a categoria gramatical da palavra derivada em relação à palavra primitiva” (p.70). Assim, e ainda de acordo com Correa (2009), o usuário da língua está a todo momento, na produção de qualquer enunciado, deparando-se com a tarefa de escolher uma forma (morfologia) e relacionar esta forma com outra (sintaxe), por esse motivo pode-se usar o termo consciência morfossintática, a qual “(...) permite executar tarefas que requerem particular atenção, quer aos aspectos morfológicos, quer aos aspectos sintáticos da língua, uma vez que ambos estão relacionados às produções orais ou escritas de qualquer aprendiz” (p.72).

A habilidade metatextual, como é o foco principal desse trabalho, será abordada mais detalhadamente no próximo tópico.

2.3 Habilidades metatextuais

Espera-se que, além de possuir um bom domínio do sistema de escrita, grafando as palavras de forma ortograficamente correta, os alunos produzam bons textos. Os estudos sobre as habilidades metatextuais são mais recentes, porém mesmo com poucas pesquisas há resultados que indicam uma melhora nas produções de texto dos alunos quando essa habilidade metalinguística é desenvolvida (Ferreira & Correa 2008; Rodrigues & Vilela, 2012).

O termo metatextual foi introduzido por Gombert (1992), para se referir a uma habilidade metalinguística na qual a unidade de análise e reflexão é o texto, ou seja, o foco está em sua estrutura, partes constituintes, convenções e marcadores, além de atribuir à essa habilidade o domínio da coesão e coerência textuais. Segundo o autor, a coerência é a capacidade de controlar as diferentes ideias expressas no texto, mantendo uma compatibilidade entre elas. Além disso, um texto se distingue de uma sequência de frases por meio das relações que há entre as diferentes proposições, garantidas pela coesão, a qual envolve o domínio dos pronomes anafóricos (referência a algo anteriormente mencionado no texto), artigos definidos e conectores.

Inicialmente a criança possui um conhecimento epilinguístico sobre algumas estruturas textuais, decorrente de aprendizagens informais sobre o conteúdo, a estrutura e a função de diferentes tipos de texto, o que pode variar de acordo com as situações envolvendo a linguagem escrita experimentadas em seu contexto familiar e escolar. Porém, com o ensino formal, sua reflexão sobre o texto tende a aumentar, o que ocorre também com as outras habilidades metalinguísticas, direcionando-se para uma análise intencional, reconhecendo no texto suas partes, gêneros e estruturas.

Para Spinillo (2009) há diversos estudos nos quais o texto é o objeto de investigação, mas a “consciência metatextual” não é o fenômeno linguístico a ser examinado, por exemplo, há pesquisas voltadas para a reflexão sobre os aspectos micro-linguísticos do texto, como a coesão e a pontuação. Já as pesquisas voltadas para os aspectos macro-linguísticos dividem-se em estudos que envolvem o conteúdo e informações veiculadas no texto e, por fim, os estudos que se dedicam a analisar a consciência metatextual. Nestes últimos, o texto é visto como unidade de análise, exigindo do sujeito distanciar-se do conteúdo para aproximar-se da forma, em uma situação fora do seu contexto de uso, refletindo sobre a estrutura e organização textual.

Dessa forma, o desenvolvimento das habilidades metatextuais envolve diferentes aspectos e diferentes graus de complexidade, como discutem Spinillo e Simões (2003), sendo que há metodologias de pesquisa que levam a criança a refletir mais sobre a

estrutura do texto do que outras. Assim, no estudo de Albuquerque e Spinillo (1998), realizado com 63 crianças, divididas em três grupos de escolaridade: pré-escolares, 1ª e 3ª série, as crianças deveriam julgar se um texto estímulo (carta, história e notícia de jornal) estava completo ou incompleto, justificando suas respostas. Foram investigados os critérios adotados e níveis de desenvolvimento da aquisição da consciência metatextual. Os resultados indicaram diferenças entre as séries nos critérios adotados, o que sugere a influência da escolaridade na progressão da consciência metatextual, além de ser o gênero textual um importante recurso para a justificativa dos critérios adotados.

2.3.1 Algumas questões sobre o gênero textual

O conceito de “texto” além de passar por modificações ao longo do tempo, também não é unânime entre os estudiosos. De acordo com Borges (2011), tradicionalmente o texto costumava ser visto como uma unidade da língua escrita, sendo, geralmente definido como “(...) um conjunto acabado de enunciados escritos ou frases que constituem um todo e se apresentam visualmente estruturados e impressos num suporte tipográfico” (p.18). Entretanto, para as correntes mais modernas da Linguística, a associação do texto à escrita deixa de ser imediata e natural, sendo assim, nessa perspectiva, o texto é considerado como o produto de um ato linguístico, podendo ocorrer por meio da escrita ou oralmente, além da sua produção poder ser coletiva ou individual, feita a partir de uma frase ou várias, com objetivo comunicativo.

Para Fávero (2011), o texto é qualquer passagem escrita ou falada que forma um significado independente da sua extensão, pois trata-se de “(...) um contínuo comunicativo contextual caracterizado pelos princípios de textualidade: contextualização, coerência, coesão, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade” (p.8).

É relevante destacar, como já apontado por Gombert (1992) que a habilidade de produzir um texto está relacionada ao domínio da coesão e coerência, sendo que também não há um consenso na definição desses conceitos. Fávero (2011) discute em seu livro, que há autores que distinguem dois níveis de análises, relacionados à coerência e coesão com terminologias diferentes, outros não distinguem, outros se utilizam apenas de um desses fenômenos ou estudam vários de seus aspectos sem qualquer rotulação.

Essa mesma discussão é realizada por Spinillo e Martins (1997), enfatizando a difícil conceituação para a coerência, embora ressaltem que “(...) os autores tendem a concordar que a coerência é algo relacionado ao sentido do texto, sendo um princípio de interpretabilidade que confere ao texto uma unidade e relação entre seus elementos” (p.220). Já a coesão e seus recursos, podem ser responsáveis pela manutenção da coerência, existindo uma relação estreita entre coesão e coerência, “(...) onde a coesão auxilia na criação de mecanismos para o estabelecimento da coerência (...) a coesão não é necessária nem suficiente para garantir a interpretabilidade de um texto” (p.221).

Segundo Ferreira e Dias (2005), o contato com vários tipos de textos propicia o desenvolvimento da capacidade metatextual, permitindo refletir sobre o texto como objeto de conhecimento e verificar as peculiaridades desse objeto. Nesse sentido, Marcuschi (2002) distingue “tipo textual” de “gênero textual”, definindo o primeiro como “(...) uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção” (p. 22).

Já o gênero textual refere-se aos “(...) textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição características” (p.22-23). Alguns exemplos são os bilhetes, telefonema, notícia jornalística, bula de remédio. Assim um texto pode ser tipologicamente heterogêneo, visto uma carta pessoal, compreendida como um gênero textual, a qual pode conter e ser elaborada por meio de vários tipos textuais (narração, descrição, injunção). Com efeito, nos gêneros textuais se realizam os tipos textuais, os quais por sua vez possuem como característica básica os traços lingüísticos predominantes, formando uma sequência de base, sendo então os gêneros textuais preenchidos pelas sequências tipológicas (Marcuschi, 2002).

Nessa perspectiva, os gêneros textuais “surgem emparelhados às necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita” (Marcuschi, 2002, p. 19). De acordo com o autor, os gêneros textuais caracterizam-se mais por suas funções cognitivas e comunicativas do que por suas peculiaridades estruturais. Assim, em certos casos são as formas que definem o gênero, em outros a função, como também o ambiente no qual o texto está inserido.

2.3.2 Produção textual: a narrativa

Sabe-se que o tipo de texto mais trabalhado nas escolas, principalmente no primeiro ciclo do ensino fundamental, no qual a presente pesquisa foi realizada, é o texto narrativo, mais especificamente por meio do gênero “história”. Dessa forma, considera-se a discussão acima relevante, pois na literatura da área há certa controvérsia em definir se a narrativa é um gênero ou um tipo de texto, havendo tendência a se identificar texto narrativo e história. Sendo assim, neste estudo, adota-se a terminologia utilizada por Marcuschi (2002), considerando a narrativa como uma organização estrutural típica e a história como um dos possíveis – e talvez principal – gênero por meio do qual o texto narrativo se materializa.

Borges (2011) realizou discussão semelhante em seu trabalho, citando autores que compreendem os textos por meio dos tipos discursivos (descritivo, narrativo, expositivo, instrutivo, argumentativo), os quais estruturam-se a partir de sequências tipológicas. Para o autor, o texto narrativo, bem como o descritivo e o argumentativo, possuem elementos estruturais estáveis e amplamente aceitos, sendo assim, o texto narrativo é “(...) de ação por excelência, resulta de um desenvolvimento, simultaneamente, temporal e causal” (p. 20-21), tendo como elementos obrigatórios a localização temporal inicial, localização espacial inicial, introdução de personagens e sequencialização lógica de eventos, sendo o fechamento (por ex.: ... *e foram felizes para sempre*) opcional. Dessa forma, o texto narrativo apresenta princípios de constituição temporal bem delimitados, nos quais é possível identificar o início, o desenvolvimento e o final, mais especificamente, no caso das histórias é possível afirmar que o início é composto pela descrição da cena e personagens, o desenvolvimento envolve a trama a partir da descrição de uma situação-problema, já o final comporta o desfecho e a resolução da situação-problema.

Para Spinillo e Martins (1997), quando o produtor (narrador) não articula algum desses princípios adequadamente, o texto produzido será menos coerente, sendo que os fatores que estão envolvidos para essa coerência são: a manutenção dos personagens ao longo da narrativa; a relação entre os eventos narrados, os quais precisam estar conectados entre si pelos personagens, contribuindo para a unidade da narração e, a relação causal entre os eventos presentes no desenvolvimento da história e seu desfecho, sendo que uma história coerente deve finalizar com uma conclusão que envolva os personagens, bem como os episódios narrados. Ainda segundo Ferreira e Dias (2005), a sequência narrativa (da história) se constituiu de cinco fases, ou seja, a situação inicial (estado equilibrado),

complicação (introdução de uma perturbação), ações (acontecimentos desencadeados pela perturbação), resolução (redução da tensão) e situação final (novo estado de equilíbrio, alcançado pela resolução do conflito).

A partir dessa constituição temporal e delimitação dos componentes estruturais que configuram um texto narrativo, várias pesquisas se utilizam de um sistema de análise, a fim de classificar e verificar a presença desses componentes numa produção textual. Um desses estudos, pioneiro no Brasil, foi o de Rego (1986), no qual foi solicitado a 70 crianças da primeira série do ensino fundamental que escrevessem uma história. Verificou-se que quase metade dos textos não tinham características estruturais de histórias, sendo compostos por frases soltas, sem coerência. A outra metade foi classificada de acordo com uma categorização em quatro níveis, sendo que no nível 1 o texto continha apenas a introdução, o nível 2 acrescenta à introdução o relato de um evento principal, o nível 3, juntamente com as partes anteriores, possui o desfecho da história, já o nível 4 se constitui de uma história completa. Nessa pesquisa apenas 2,8% dos textos produzidos foram categorizados no nível 4. A partir dos níveis de categorização propostos nesse estudo, várias pesquisas se utilizaram das mesmas categorias de análise, replicando, ampliando ou até mesmo elaborando novos níveis, como nas pesquisas de Spinillo (1991, 1993), Lins e Silva e Spinillo (2000), Ferreira e Spinillo (2003), Ferreira e Correa (2008).

O estudo de Spinillo (1993), citado acima, avaliou o efeito de variações experimentais na produção de histórias orais, sendo que 60 crianças, de uma escola particular, divididas em três grupos de idade (4, 6 e 8 anos), foram solicitadas a produzir histórias em diferentes situações: a) a partir de gravura (desenho feito pela criança) e sequência de gravuras e, b) produção livre e criar e ditar uma história para o experimentador. As produções foram classificadas de acordo com as categorias propostas por Rego (1986). Após as análises verificou-se que o nível narrativo das histórias das crianças varia de uma situação a outra e que a produção por meio do desenho e das gravuras podem mascarar as reais habilidades narrativas das crianças, uma vez que os participantes tenderam a produzir textos menos elaborados nessas situações do que nas produções livres. A sequência de gravuras e o procedimento de ditar não facilitaram a produção de estruturas narrativas mais sofisticadas. Um dado interessante dessa pesquisa é que foram identificados três tipos de participantes: aqueles que produziam textos com estrutura narrativa pobre em todas as situações, aqueles que produziam estruturas narrativas mais elaboradas nas situações livres e aqueles que produziam histórias

elaboradas em qualquer situação. Estes últimos faziam parte do grupo de crianças mais velhas e com maior grau de alfabetização, tendo sido considerados pela autora como apresentando um esquema narrativo mais elaborado, o que lhe permitia produzir bons textos narrativos, independentemente da situação de produção.

Já a pesquisa de Spinillo e Martins (1997) tinha como objetivo examinar as possibilidades e dificuldades de crianças entre 6-7 anos (com diferentes níveis de escolaridade: pré-escolar, alfabetização e 1ª série) estabelecerem a coerência ao produzirem um texto oral. O experimento envolveu duas variáveis independentes, idade e escolaridade. Com isso, as produções dos participantes de uma mesma idade, mas frequentando séries distintas, foram comparadas, no intuito de examinar o efeito escolaridade. Cada criança, individualmente, foi solicitada a contar oralmente uma história original, a qual foi gravada e transcrita.

A análise das histórias foi realizada em função dos seguintes indicadores, os quais também foram tomados como base para a categorização das produções realizadas pelos alunos desta pesquisa: *manutenção do(s) personagem principal*; *manutenção do tema/tópico ao longo de toda a narrativa*; *evento/trama principal ou situação-problema* e *desfecho que finaliza e conclui a história tendo relação com o evento principal*. Verificou-se que a escolaridade, em particular a aprendizagem da leitura e da escrita, possibilitou que crianças alfabetizadas produzissem histórias mais coerentes do que crianças de mesma idade, mas não alfabetizadas.

O estudo de Ribeiro, Pascualon, Sella, Bandini e Souza (2009), tinha como objetivo avaliar os efeitos de um procedimento de ensino de categorias estruturais de histórias sobre a discriminação de seus elementos definidores em novas histórias. A partir do delineamento de linha de base múltipla, realizado com oito crianças de 6 a 8 anos, foi aplicado um pré-teste inicial, individualmente, com o intuito de avaliar o repertório de entrada da criança, composto por uma história e seis questões, cada uma com quatro alternativas, versando sobre as categorias a serem trabalhadas (personagem, local, tempo, tema, enredo e resolução). Posteriormente, cada sessão de ensino foi dividida em duas etapas: a) definição das categorias estruturais – perguntava-se ao participante se ele sabia o que era a categoria a ser ensinada, caso não ocorresse resposta ou estivesse incompleta, a pesquisadora fornecia a descrição da categoria e lia uma história exemplo para identificação da categoria ensinada; b) identificação das categorias – a pesquisadora lia uma história e era dado a criança um protocolo de ensino, contendo cinco questões de múltipla escolha com quatro alternativas. Uma nova história era lida e, se o participante

alcançasse 100% de acertos na identificação das duas histórias, era realizado o pós-teste da categoria ensinada, se não, o procedimento da descrição e identificação eram reapresentados com novas histórias, até que o aluno alcançasse 100% de acertos. Os resultados indicaram que o ensino avaliado mostrou-se eficiente para estabelecer discriminações das categorias estruturais de histórias e para favorecer a discriminação dos elementos definidores das categorias em novas histórias.

No próximo subtópico, serão apresentados resultados de pesquisas que buscaram verificar a relação entre o desenvolvimento da habilidade metatextual e a produção textual, com o intuito de exemplificar o objeto de estudo dessa pesquisa, bem como sustentar as discussões e conclusões do presente trabalho, mesmo considerando que são poucos os estudos, os quais se dedicaram ao tema.

2.3.3 Pesquisas que abordam a relação entre produção textual e habilidades metatextuais

Pesquisas destinadas a analisar as habilidades metatextuais são ainda relativamente escassas no Brasil, conforme atesta o levantamento de pesquisas sobre habilidades metalinguísticas, conduzido por Maluf, Zanella e Pagnez (2006), principalmente quando se considera somente os estudos referentes à relação entre produção de texto e habilidade metatextual. Este número é ainda mais reduzido ao se considerar estudos apoiados em metodologias experimentais, envolvendo intervenção.

Na literatura internacional, um dos primeiros estudos destinados a analisar os efeitos de intervenções voltadas ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas, visando melhorar o desempenho de alunos na produção de texto embora sem mencionar o termo habilidades “metatextuais” (introduzido por Gombert na década de 1990), foi o de Fitzgerald e Teasley (1986). Nesse estudo, os autores investigaram a possibilidade de instruções diretas sobre os elementos constituintes da estrutura do texto narrativo melhorarem a organização das histórias escritas, produzidas por alunos da 4ª série. Mais especificamente, o estudo buscou analisar se essa instrução poderia afetar a qualidade, a coerência, o uso de relações temporais e causais e a criatividade da produção textual escrita. Após os 50 participantes passarem por uma triagem, os que possuíam baixos níveis de conhecimento sobre a estrutura de história (N=19) foram aleatoriamente

designados para um dos tratamentos realizados: instrução no conhecimento da estrutura de histórias (grupo experimental) e instrução sobre o uso do dicionário (grupo controle). A instrução foi aplicada em dois esquemas: a curto prazo, com uma fase intensa, composta por 6 sessões durante 2 semanas e, a longo prazo, com uma fase intermitente, composta por 10 sessões durante 5 semanas. Os resultados apontaram que a instrução na estrutura narrativa teve um forte efeito positivo na produção de histórias, provocando uma melhora na qualidade dos textos. Nos dois tratamentos realizados (intenso e extenso), não houve diferenças em relação à coerência, ao uso de ligações temporais ou causais ou à criatividade da produção textual.

No Brasil, um dos primeiros estudos experimentais sobre o tema foi realizado por Ferreira e Spinillo (2003), com o objetivo de investigar o efeito de uma intervenção sobre a produção oral de histórias por crianças. Nesse estudo foi realizado um conjunto de atividades voltadas para uma reflexão deliberada sobre o esquema narrativo próprio de histórias. Participaram 64 crianças, alunas de 1ª e 2ª séries, sendo que em cada série as mesmas foram divididas em dois grupos (experimental e controle). O pré-teste consistiu na produção oral de histórias, tendo por objetivo avaliar esta habilidade nas crianças, individualmente entrevistadas. Na intervenção, realizada individualmente e somente com o grupo experimental, foram feitas três sessões: na sessão 1, composta por duas atividades, histórias curtas eram apresentadas por escrito com o objetivo de marcar em cores diferentes suas partes constituintes (início, meio e final), tornando evidente cada uma delas; na segunda atividade apresentava-se uma outra história curta, por meio da qual o examinador questionava sobre os personagens, tempo, eventos, problemas enfrentados, como os personagens resolveram o problema e, a própria criança pintava as partes do texto. Para a segunda sessão, era montado um quebra-cabeças com figuras de animais em três partes: começo (cabeça), meio (corpo) e fim (patas). O intuito era realizar uma analogia entre as partes dos animais e as partes de uma história, posteriormente uma sequência com sete gravuras era apresentada (duas relativas ao começo, três ao meio e duas ao final), as quais correspondiam a uma história que era lida pelo examinador, estabelecendo uma correspondência entre gravuras e a parte da história à qual elas se referiam. Em seguida, o examinador embaralhava as gravuras e solicitava que a criança indicasse aquelas relativas ao começo, meio e final, justificando as respostas. Gravuras relativas a uma outra história eram apresentadas e a própria criança organizava a sequência, produzindo oralmente a história completa. Como segunda atividade, o examinador lia o final de uma história e a criança era solicitada a dizer qual parte era,

realizando esse procedimento para as outras partes – meio e início – por meio de diversas histórias. Uma vez identificada a parte, a criança era solicitada a completar a história oralmente. Na terceira sessão, o examinador apresentava seis cartas embaralhadas – baralhos de histórias escritas –, sendo duas histórias misturadas, formadas por três cartas (início, meio e final). Após a leitura, a criança era solicitada a montar as histórias, formando um texto completo. Na segunda atividade, o baralho continha três histórias.

O pós-teste foi idêntico ao pré-teste, cujo objetivo era verificar se o conhecimento apresentado pelas crianças no pré-teste se modificava em função da intervenção. Os resultados obtidos indicaram que os participantes do grupo experimental tiveram produções mais elaboradas do que o grupo controle no pós-teste, identificando avanços não só em relação ao número de crianças que progrediram, mas também em relação à natureza do avanço.

Já no estudo de Ferreira e Correa (2008) foi investigada a influência de dois contextos de intervenção, envolvendo atividades de natureza metatextual, visando ao desenvolvimento da escrita de histórias por crianças. Participaram dessa pesquisa 73 alunos, da 1ª série e 2ª. série do ensino fundamental. Como pré-teste as crianças escreveram histórias livres, as quais foram classificadas por meio de uma categorização envolvendo cinco níveis de elaboração textual, derivadas das categorizações propostas por Rego (1986) e Lins e Silva e Spinillo (2000). Posteriormente, os participantes, em cada um dos níveis em que sua produção foi classificada, foram distribuídos aleatoriamente em dois grupos experimentais, correspondendo a cada um dos dois contextos de intervenção planejados e um grupo controle. Cada grupo experimental participou das atividades de um único contexto. Em ambos, inicialmente, verificou-se o conhecimento que os participantes tinham sobre histórias. No primeiro contexto de intervenção foram realizadas atividades que focavam a estrutura narrativa das histórias, incentivando os participantes a refletirem sobre as características próprias deste gênero textual a partir de duas histórias-exemplo. A primeira história foi lida junto com eles e, em seguida, foi realizada a reflexão sobre o esquema prototípico de história, na qual, na primeira leitura foi retirado o início, na segunda o desenvolvimento e por último o desfecho, com isso os participantes deveriam identificar qual parte da história estava faltando e justificar. Após essas atividades o grupo ouviu uma segunda história lida e foi solicitado para que identificassem o início, o desenvolvimento e final da narrativa justificando suas respostas já com feedback sobre seus erros e acertos. O outro grupo experimental construiu um roteiro de histórias a partir de temas sugeridos por elas

mesmas, e foram elaboradas duas alternativas de introdução, formas de como a história poderia ser desenvolvida e possibilidades de desfecho. O pós-teste foi semelhante ao pré-teste. Quando comparado o desempenho das crianças antes da série de intervenções e vinte dias após o término da última intervenção, constatou-se que houve uma mudança significativa na escrita de histórias pelas crianças que participaram dos grupos experimentais. Tais resultados mostraram que os contextos de intervenção foram capazes de ajudar a maioria das crianças a escrever histórias completas por meio da promoção de um maior domínio do esquema narrativo, sendo assim, fornecer instruções explícitas sobre a estrutura narrativa de histórias, contribuiu na produção escrita de histórias mais elaboradas.

O estudo de Oliveira (2010), teve como objetivo verificar os efeitos de um programa de intervenção metatextual, na elaboração de histórias escritas em quatro crianças, sendo duas com 8 anos, uma com 9 anos e uma com 10 anos, as quais apresentavam dificuldades de aprendizagem. Por meio de um delineamento de linha de base múltipla intrassujeitos, o estudo constituiu-se de duas condições: linha de base – composta por um levantamento inicial do desempenho na produção escrita de narrativas dos participantes – e intervenção, a qual foi realizada em duas fases, sendo a fase A composta por instruções dirigidas tendo por base sequências de gravuras e leitura de histórias e, a fase B na qual foi utilizada uma estratégia de autorregulação (maior autonomia dos sujeitos). O programa foi aplicado em 10 sessões individuais. Para avaliar o desempenho dos participantes nas produções textuais após a introdução do programa de intervenção, foi produzida uma proposta de pontuação para as características dos elementos organizadores da narrativa, com base nos seguintes critérios, os quais também foram tomados como base para a categorização das produções desta pesquisa: cenário (um personagem – 1 ponto; mais de um personagem – 2 pontos; tempo – 1 ponto; lugar – 1 ponto; subtotal 4 pontos); tema (descrições de ações – 2 pontos; presença clara de uma situação-problema – 5 pontos; subtotal 5 pontos); enredo (nenhuma ação – 0 pontos; uma ação – 2 pontos; mais de uma ação – 4 pontos; subtotal 4 pontos); resolução/desfecho (final definido a partir da resolução do problema – 4 pontos; final simples e direto sem resolução do problema – 2 pontos; final simples e direto sem relação com o restante da história – 1 ponto; final indefinido ou ausente – 0 pontos; subtotal 4 pontos); sequência – pontuada somente na presença de enredo – (presença – 1 ponto; ausência – 0 pontos; subtotal 1 ponto). Juntamente com esses critérios, foi utilizada a categorização em seis níveis, proposta por Lins e Silva e Spinillo (2000) e protocolo para a análise de aspectos

linguísticos. Os resultados mostraram mudanças significativas nas produções após a intervenção, indicando um efeito positivo em relação aos aspectos linguísticos e de textualidade; as categorias indicaram que os escolares passaram de esquemas elementares, nos quais predominava descrições de ações, para esquemas com uma estruturação maior na qual o desfecho foi explicitado com sequência adequada de todos os elementos constituintes da narrativa, indicando também, que a intervenção produziu resultados significativos para todas as variáveis analisadas.

Rodrigues e Vilela (2012), investigaram a influência da consciência metatextual na produção escrita de textos narrativos, em uma amostra constituída por 73 crianças de 7 e 9 anos, 23 da 1ª série e 50 da 3ª série, sendo que nas crianças da 1ª série foram analisadas as relações entre tipos de desfecho e nas crianças da 3ª série, as relações entre tipos de resolução da situação-problema. Após as mesmas realizarem uma produção livre, três sessões individuais com atividades de consciência metatextual foram feitas, sendo solicitadas, após a intervenção, a realizarem outra produção livre. As histórias foram classificadas em categorias e níveis, as categorias progrediam de I a IV e identificavam o desenvolvimento de aquisição do esquema narrativo e, os níveis cresciam de I a III e versavam sobre as características da narrativa: resolução da situação-problema e desfecho. Comparou-se os níveis da narrativa e características da resolução da situação-problema e do desfecho, antes e após a intervenção. Os resultados da primeira série indicaram o aparecimento de histórias e de desfechos mais elaborados. O mesmo ocorreu para a terceira série, bem como a característica da resolução da situação-problema se mostrou mais explicitada após a intervenção.

Relacionando consciência metatextual e letramento, Arruda (2008) avaliou o conjunto de práticas e situações que envolvem o uso efetivo de habilidades de escrita e leitura que ocorrem no cotidiano fora da escola. Participaram dessa pesquisa 48 crianças frequentando o ensino fundamental, subdivididas em 25 crianças cursando pela primeira vez a 1ª série e 23 crianças cursando pela primeira vez a 3ª série, além de 49 jovens e adultos frequentando o programa municipal de educação de jovens e adultos (EJA), subdivididos em 25 participantes cursando o primeiro ciclo do programa (equivalente a 1ª série) e 24 participantes cursando o segundo ciclo do programa (equivalente a 3ª série). Os dados foram coletados individualmente por meio de instrumentos elaborados especificadamente para esse fim, consistindo em entrevistas de natureza clínica, com o objetivo de avaliar o letramento, ou seja, o uso efetivo de habilidades de leitura e escrita no cotidiano e o manejo com diversos gêneros de textos, bem como a obtenção de dados

sociodemográficos e histórico educacionais e a realização de cinco tarefas, as quais avaliavam usos e funções da leitura e da escrita; predição de conteúdos dos portadores de textos; identificação de gêneros textuais; consciência da estrutura do texto e consciência de anomalias na estrutura do texto. Os resultados indicam que não se verificou uma relação significativa entre letramento e consciência metatextual nos adultos alfabetizados, porém constatou-se a importância do letramento para o desenvolvimento da consciência metatextual nas crianças alfabetizadas, concluindo-se que os adultos e crianças apresentam perfis sociogenéticos em que a alfabetização pode incidir de formas diferenciadas.

Numa perspectiva de desenvolvimento, Pereira (2010) investigou as relações entre produção de texto, compreensão e consciência metatextual. Participaram desse estudo 64 crianças de sete a nove anos, divididas em três grupos de acordo com a idade e escolaridade. Individualmente foram submetidas a três tarefas: produção textual oral com tema dado; compreensão de texto, ou seja, após a leitura de uma história a criança respondia a seis questões de natureza inferencial; e na tarefa de consciência metatextual, na qual, após a leitura de doze textos estímulos, o participante era solicitado a dizer se o texto estava completo ou incompleto, justificando sua resposta. Para interpretar os dados, foram organizadas categorias de análise para cada tarefa. Os resultados indicaram uma correlação positiva entre as três habilidades pesquisadas, porém o delineamento correlacional da pesquisa não possibilitou a análise da influência da habilidade metatextual sobre a produção e compreensão textual.

Também em estudo correlacional, Lopes (2015) verificou a relação entre consciência metatextual, compreensão leitora e escrita de resumo de história, utilizando como texto fonte uma narrativa. Participaram do estudo 57 alunos de 5º e 6º ano de três escolas públicas. Por meio do texto fonte, os participantes foram convidados a realizarem um resumo e, em dias distintos responderam a um teste de compreensão leitora, com dez questões de escolha múltipla sobre a história apresentada e a um teste de consciência metatextual, também com questões de escolha múltipla, abordando aspectos relacionados à coerência, coesão e estrutura textual do texto fonte. Todos os instrumentos foram pontuados, a partir de critérios estabelecidos. Os resultados indicaram correlações moderadas da consciência metatextual tanto com a escrita de resumo quanto com a compreensão leitora. Foram realizadas considerações qualitativas dessas correlações, bem como sobre a prática docente, discutindo o engajamento em abordagens relacionadas ao ensino da língua portuguesa articulada com aspectos da consciência metatextual,

compreensão leitora e escrita de resumos pelos alunos, visando a um desempenho mais uniforme no que tange à compreensão e escrita de textos.

O estudo de Pinheiro e Leitão (2007) teve como propósito analisar em que medida a consciência da estrutura prototípica do texto argumentativo se relacionaria com a utilização dessa estrutura em textos produzidos por 60 participantes (20 da 2ª série; 20 da 5ª série e 20 do primeiro ano de cursos universitários) de instituições de redes particulares. Para isso, todos os participantes realizaram uma atividade de julgamento visando acessar a consciência dos mesmos a respeito dos constituintes da estrutura prototípica argumentativa para atingir sua finalidade persuasiva. Dessa forma, individualmente, cada participante leu quatro versões de um texto (produzido para os fins específicos dessa pesquisa) e deveria julgar a adequação argumentativa de cada uma delas. As versões apresentadas continham as seguintes estruturas: 1) introdução e ponto de vista; 2) introdução, ponto de vista e justificativa; 3) introdução, ponto de vista, justificativa e contra argumento e 4) introdução, ponto de vista, justificativa, contra argumento e refutação do contra argumento. Numa segunda atividade os sujeitos deveriam produzir um texto sobre suas opiniões em relação ao tema utilizado na tarefa de julgamento. Os resultados obtidos mostraram que o conhecimento elaborado sobre os elementos básicos da “estrutura argumentativa” nem sempre correspondeu à inclusão destes nos textos produzidos. Dessa forma, concluiu-se que outros fatores, não estritamente a consciência do esquema argumentativo, são considerados na decisão do escritor de incluir ou não qualquer dos elementos definidos como parte do esquema argumentativo.

Ferreira e Spinillo (2003) discutem que a conscientização da organização hierárquica das partes constituintes de um tipo de texto não é imediata, visto que “a capacidade de tomar o texto como objeto de análise é atividade mais complexa que demanda uma ação deliberada sobre a forma e organização do texto” (p.120). Dessa forma, antes de refletirem intencionalmente sobre o texto, os alunos se utilizam intuitivamente do esquema de produção (conhecimentos implícitos), além de outros fatores influenciarem no momento de uma produção, como: escolaridade, idade, contato com textos em outros ambientes e situação em que a criança é solicitada a produzir.

Assim, acredita-se que intervenções direcionadas para a promoção das habilidades metalinguísticas, em específico da metatextual, podem favorecer, a partir do domínio da estrutura desse tipo de texto, a escrita de textos narrativos mais completos e elaborados. É nesse sentido que essa pesquisa foi desenvolvida.

3 JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

Na pesquisa recente de Nobile (2013), ao analisar as três condições de produção escrita de texto (livre, a partir de sequência de figuras e reprodução escrita), verificou-se, por meio de testes estatísticos, que as produções que atingiram maior grau de elaboração, foram aquelas produzidas com a ajuda de suportes, no caso a sequência de figuras e reescrita, alcançando esta última, maior pontuação. Assim, a autora sugere que a reescrita, por já oferecer uma estrutura narrativa pronta, facilitaria a tarefa de produção de texto, tendo o aluno a responsabilidade de reelaborar a história ouvida seguindo os padrões de coesão e coerência textual, mas beneficiando-se do apoio da estrutura original. Nesse sentido, produções livres seriam mais complexas de serem feitas, visto que os alunos, além de se preocupar com a coesão e coerência textual, selecionar e ordenar as suas ideias, precisam ter domínio sobre o que vão escrever, ou seja, refletir sobre o conteúdo, bem como estruturarem seus textos a partir do tipo e gênero textual proposto.

Na literatura nacional há poucos estudos dedicados a analisar o efeito de intervenções voltadas para o desenvolvimento da habilidade metatextual sobre a produção de textos escritos, dentre os quais podemos citar as pesquisas de Ferreira e Correa (2008), Oliveira (2010) e Rodrigues e Vilela (2012), as quais indicam que, ao desenvolver essa habilidade, os alunos tendem a escrever textos estruturalmente mais elaborados.

Assim sendo e, com base nos resultados de pesquisas como as de Nobile (2013), Lins e Silva e Spinillo (2000), Souza e Correa (2007) que se dedicaram a analisar a influência de diferentes situações de produção sobre a qualidade da elaboração dos textos escritos, é possível questionar também os efeitos de atividades direcionadas, intencionais e reflexivas para o desenvolvimento das habilidades metatextuais, sobre a elaboração de textos narrativos em situação livre e a partir da reescrita.

Outro ponto que desperta a atenção, nos estudos referentes às habilidades metatextuais, é o curto espaço de tempo entre a intervenção e o pós-teste. Com isso, é possível questionar também se os efeitos da intervenção se mantêm por um período maior de tempo, ou seja, será que os alunos continuam a usar os conhecimentos desenvolvidos durante a intervenção? Ou estes se constituem de conhecimentos momentâneos?

A partir dessas questões, o objetivo geral dessa pesquisa é verificar a eficácia de sessões de intervenção visando ao desenvolvimento das habilidades metatextuais sobre a produção escrita de histórias em diferentes situações de produção textual (tema livre e reprodução escrita), em alunos dos últimos anos do ciclo I do Ensino Fundamental (4º e 5º ano). Os objetivos específicos são:

- a) Verificar os efeitos da intervenção sobre o conhecimento explícito (declarativo) da estrutura dos textos narrativos;
- b) Verificar os efeitos da intervenção sobre a escrita de textos narrativos produzidos em situação livre e a partir da reprodução escrita de uma história ouvida;
- c) Realizar uma análise comparativa das habilidades de produção de textos narrativos em função da situação de solicitação: livre e reescrita;
- d) Realizar uma análise comparativa das habilidades metatextuais e de produção de textos dos alunos em função do nível de escolaridade;
- e) Analisar a estabilidade dos possíveis efeitos da intervenção ao longo do tempo.

Levando-se em consideração esses objetivos e a literatura consultada, é possível estabelecer as seguintes hipóteses para o estudo em questão:

1- Espera-se que, após a intervenção realizada por meio de atividades direcionadas e intencionais, com o objetivo de desenvolver as habilidades metatextuais relativas ao domínio do esquema narrativo de histórias, haja uma melhora significativa no conhecimento metatextual e no desempenho em produção de texto dos alunos que passaram pela intervenção (grupo experimental), com relação aos demais alunos (grupo controle). Num segundo momento, após a intervenção ser realizada também com os alunos do grupo controle, espera-se que estes se tornem equivalentes àqueles do grupo experimental em seus conhecimentos e habilidades de produzir textos narrativos.

2- Acredita-se que, num primeiro momento (pré-teste), as produções a partir da reprodução escrita sejam estruturalmente mais elaboradas do que as produções livres, já que esse apoio (oral) auxiliaria a transpor para os textos não apenas o conteúdo, mas também a organização linguística do modelo apresentado. Após a aplicação da intervenção, espera-se que os alunos produzam textos estruturalmente mais elaborados em todas as situações propostas, considerando o efeito positivo e duradouro do desenvolvimento das habilidades metatextuais.

3- Espera-se que tanto o conhecimento metatextual quanto o desempenho em produção de textos narrativos sejam superiores nos alunos do 5º ano, quando comparados aos alunos do 4º ano.

Pretende-se, a partir da realização deste estudo, apresentar uma contribuição a uma questão teórica relevante, investigando a existência de relações entre produção textual e consciência metatextual. Do ponto de vista educacional, o estudo apresenta implicações pedagógicas, relacionadas ao oferecimento de subsídios que possam fundamentar propostas metodológicas para o desenvolvimento das habilidades de produzir textos em sala de aula.

4 MÉTODO

4.1 Delineamento da pesquisa

Este estudo foi desenvolvido com base nos pressupostos adotados pela Psicologia Cognitiva, a qual pretende explicitar mecanismos e processos relacionados à memória, percepção, raciocínio, aprendizagem, à forma pela qual as pessoas desenvolvem habilidades, como pensam e solucionam problemas. Vista dessa forma, para Sternberg (2000), a Psicologia Cognitiva “é o estudo do modo como as pessoas percebem, aprendem, recordam e pensam sobre a informação” (p.39), comportando, portanto, um objeto de estudo complexo, que compreende os conhecimentos e meios de operá-los. Dessa maneira, os interesses das pesquisas realizadas a partir desses pressupostos podem ser abordados por meio de estudos experimentais nos quais levantam-se hipóteses e as mesmas são testadas na busca de compreender os fenômenos que se propõem examinar.

Considerando que a Psicologia analisa fenômenos abstratos e complexos, a abordagem quantitativa possibilita meios para mensurar os fenômenos psicológicos que a Psicologia Cognitiva se propõe a estudar. A partir dos delineamentos oferecidos pela abordagem quantitativa, esse estudo utilizou um delineamento experimental, pois, de acordo com Baptista e Moraes (2007), o mesmo não precisa ocorrer necessariamente em laboratórios, mas pode ser realizado também em situações cotidianas. O delineamento experimental tem a pretensão de estabelecer relações de causa-efeito, sendo o único delineamento que pode demonstrar, de modo mais fidedigno, que uma mudança na variável X causou uma mudança na variável Y, além de ser o mais indicado para se avaliar a eficácia de intervenções. Dessa forma, esse estudo obedeceu às três condições para ser considerado um estudo experimental: manipulação da variável independente (habilidades metatextuais) e mensuração da variável dependente (habilidades de produção textual); controle das variáveis intervenientes (série, turmas, idade, nível sócio-econômico dos participantes); e randomização (sorteio dos participantes para comporem o grupo experimental e o grupo controle).

4.2 Contexto de realização da pesquisa

A escola na qual foi realizada a coleta dos dados foi escolhida por conveniência e contatada com o objetivo de expor a pesquisa, obtendo-se da direção e coordenação autorização para a realização do estudo. Inicialmente as intervenções seriam realizadas

com as turmas de 3º e 4º anos, porém a coordenação da escola solicitou a troca dos terceiros anos pelos quintos, indicando possíveis dificuldades, relacionadas à escrita e produção textual por parte desses alunos, concluintes do primeiro ciclo do ensino fundamental, fato este que foi comprovado durante e após a coleta dos dados e motivo de influência nos resultados dessa pesquisa, conforme será discutido em tópico específico.

Posteriormente, a coordenação da escola também solicitou a participação da pesquisadora em uma reunião denominada Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), com o intuito de apresentar a pesquisa para as professoras das respectivas turmas participantes. Houve certa resistência, desde o início até o final da pesquisa, por parte de duas professoras, justamente dos anos escolares que a coordenação solicitou as trocas.

Outra questão importante a ressaltar, foram os momentos de observação que ocorreram de forma incidental ao longo da coleta dos dados, pois embora a pesquisa não tivesse esse fim, a permanência da pesquisadora por um ano na escola possibilitou presenciar e observar algumas rotinas de sala de aula, comportamentos dos alunos, bem como certas práticas adotadas pelas professoras na forma de ensinar.

Essas práticas podem colaborar na compreensão de alguns dos resultados observados neste trabalho, discutidos em tópico específico. Neste momento é válido destacar que, em relação à produção textual e práticas de leitura, as professoras do quinto ano estavam mais preocupadas (e de uma forma muito exacerbada) em terminar os conteúdos prontos e acabados do livro didático, obedecendo sua sequência fielmente, a não ser quando faziam, muito esporadicamente, com que os alunos respondessem questões interpretativas de pequenos textos, lidos por elas mesmas. As professoras dos quartos anos demonstravam uma outra forma de ensino, aulas mais dialogadas e com maior participação dos alunos. Trabalhavam, além do livro didático, com o desenvolvimento de projetos, já definidos no currículo escolar e por meio dos temas transversais.

4.3 Participantes

Participaram desse estudo 97 alunos, sendo 36 do 4º ano (média de idade de 8,9 anos) e 61 do 5º ano (média de idade de 10,3 anos) que frequentavam uma escola pública estadual, situada na cidade de Ribeirão Preto – SP. A composição da amostra estudada, em função da turma escolar e do sexo dos participantes encontra-se na Tabela 1. Os anos

escolares escolhidos se devem à tentativa de garantir que todos os alunos tivessem um nível de alfabetização suficiente para realizarem as produções de texto, bem como ao fato dessas turmas ainda não trabalharem com atividades sistemáticas de produção de textos narrativos, de acordo com informações da própria escola.

Tabela 1 - Distribuição dos participantes de acordo com o ano escolar e o sexo

Participantes	Sexo Masculino	Sexo Feminino	Total
4ºA	08	12	20 (21 %)
4ºB	06	10	16 (16 %)
5ºA	15	16	31 (32 %)
5ºB	17	13	30 (31 %)
Total	46 (47 %)	51 (53 %)	97 (100%)

Fonte: A autora (2017).

4.4 Instrumentos/Material

4.4.1 Material utilizado na coleta de dados

Os participantes realizaram suas produções textuais (livre e reprodução escrita) em uma folha sulfite tamanho A4, elaborada e impressa para ser preenchida com o nome do aluno, ano escolar e linhas na horizontal para a escrita dos textos no pré-teste, pós-teste 1 e pós-teste 2. Não houve qualquer limite ou restrição para as produções, somente foi sugerida a utilização de lápis grafite e borracha (próprios dos alunos), considerando que a escrita à caneta poderia comprometer a leitura das produções, principalmente caso os participantes desejassem realizar alterações em seus textos.

Os livros de histórias utilizados para a produção de texto na situação de reescrita foram: A Festa no Céu (Pré-teste – Anexo 1); Lobisomem (Pós-teste 1 – Anexo 2) e A Galinha Preta (Pós-teste 2 – Anexo 3). Os livros foram escolhidos por apresentarem histórias bem estruturadas em termos de suas partes constituintes, bem como por abordarem temáticas consideradas atrativas para os alunos.

Para a avaliação das habilidades metatextuais foi aplicado o Questionário para a Avaliação da Consciência Metatextual (QACM), elaborado em três versões: QACM 1

(Pré-teste – Anexo 4); QACM 2 (Pós-teste 1 – Anexo 5) e QACM 3 (Pós-teste 2 – Anexo 6). Os questionários foram elaborados com base no instrumento proposto e validado por Santos e Cunha (2011), tendo sido utilizados com o objetivo de identificar os conhecimentos explícitos dos participantes sobre a estrutura do texto narrativo (história), diferenciando-o de outros gêneros textuais. Houve, portanto, algumas alterações com relação ao instrumento original, a fim de adequá-lo ao gênero textual pesquisado.

4.4.2 Material utilizado na intervenção

Na primeira sessão foram trabalhadas a crônica “A mulher do vizinho” (Anexo 7) e a história “O dia da ventania” (Anexo 8), a partir das quais, era mostrado e discutido com os alunos o começo, o meio e o final de histórias, explicitando os componentes constituintes da estrutura narrativa. Posteriormente, como atividade (descrita em tópico abaixo), dois textos impressos foram entregues para que os participantes identificassem as diferentes partes das histórias (começo, meio e fim) e as marcassem com diferentes cores: “Sapo com medo d’água” (Anexo 9) e “A descoberta de Miguel” (Anexo 10).

Para a segunda sessão, foram utilizadas duas histórias diferentes, apresentadas por meio de sequências de figurinhas embaralhadas, dessa forma, a pesquisadora lia a história completa (Anexos 11A, 11B) e os alunos eram convidados a ordenar e colar em uma folha, as figurinhas na ordem dos fatos narrados.

Já para a terceira sessão, foram utilizados dois baralhos de histórias (um de cada vez), compostos por três partes escritas (começo, meio e final) que colocados na sequência correta, formavam uma história completa (Anexos 12A, 12B), tendo os alunos a tarefa de organizar as partes, a fim de compor as histórias.

Por fim, para a quarta sessão, os alunos receberam, de forma aleatória, uma de cada vez, três tipos diferentes de histórias: uma contendo somente o começo; a outra o meio e a outra o final (Anexo 13). Eles deveriam reconhecer qual a parte dada e quais partes estavam faltando, para assim, produzirem (escreverem) as histórias completas.

4.5 Procedimentos

4.5.1 Procedimentos de coleta dos dados

O pré-teste ocorreu no início do 1º semestre escolar em 2014, quando os alunos das quatro turmas pesquisadas foram solicitados a escrever, em dias diferentes, uma produção sobre tema livre (sem temática definida) e uma reprodução escrita a partir de uma história lida previamente pela pesquisadora (A Festa no Céu - Anexo 1), as quais foram tomadas como parâmetro para as análises posteriores. As atividades foram aplicadas pela pesquisadora, nas próprias classes, em horário normal de aula, com todos os alunos, sendo uma turma por vez. Para a produção sobre tema livre, os alunos receberam a seguinte instrução da pesquisadora: “escrever uma história com tema e assunto livre e criar uma história nova que ninguém havia contado”. Para a reprodução escrita, os alunos receberam a seguinte instrução da pesquisadora: “ouvir a história atentamente, prestando atenção na sequência dos acontecimentos” e, após a leitura, ser realizada duas vezes (a primeira leitura foi conduzida mais lentamente e a segunda, logo após a primeira, mais dinâmica), “escrever novamente a história ouvida, não é preciso inventar nenhuma história, ela já está pronta, é preciso escrevê-la novamente de acordo com a sequência dos acontecimentos”.

Num terceiro momento foi aplicado o QACM 1 (Anexo 4) com o objetivo de avaliar os conhecimentos explícitos (habilidade metatextual) dos alunos sobre o texto narrativo. A pesquisadora lia o primeiro texto do questionário, aguardava todos os alunos responderem e passava para o texto seguinte até a finalização do questionário. As aplicações ocorreram sem tempo pré-estabelecido e com intervalo de um dia entre as produções escritas.

O pós-teste 1 ocorreu cerca de 30 dias após o término da intervenção com o grupo experimental e seguiu a mesma sequência de atividades do pré-teste, com a diferença que, nesta fase, a produção de texto baseada na reprodução escrita de história ouvida, foi realizada a partir da leitura da história “Lobisomem” (Anexo 2), tendo sido aplicado aos participantes o QACM 2 (Anexo 5). Por fim, no pós-teste 2, ocorrido 30 dias após a intervenção com as crianças selecionadas inicialmente para o grupo controle, todos os participantes realizaram novamente uma produção de texto a partir de tema livre, uma produção de texto baseada na reescrita da história “A Galinha Preta” (Anexo 3) e responderam ao QACM 3 (Anexo 6).

Os pós-testes, realizados com todos os participantes, tiveram o intuito de verificar os efeitos da intervenção, usando como medidas de comparação tanto o pré e pós-teste do grupo experimental, como o pré e o pós-teste do grupo controle. Esse último foi realizado com o intuito de controlar alguns fatores que poderiam interferir nos resultados, como maturação, aprendizagem escolar e efeitos da retestagem.

É importante salientar que as coletas de dados eram agendadas previamente com as professoras, evitando coletá-los após o horário destinado ao recreio, devido a possíveis alterações no estado físico e até mesmo mental dos alunos (como cansaço e falta de atenção), ou em dias programados para outras atividades curriculares, como aula de educação física, de artes, biblioteca, pelo mesmo motivo elencado acima.

4.5.2 Procedimentos gerais de intervenção

Após o pré-teste, os participantes compostos pelos quatro anos escolares (duas turmas de 4º ano e duas turmas de 5º ano) foram divididos, por meio de sorteio, em grupo controle ($n=50$) e grupo experimental ($n=47$)². O sorteio foi realizado, num primeiro momento por turma, ou seja, metade dos alunos do 4ºA foram sorteados para integrarem o grupo experimental, enquanto a outra metade compôs o grupo controle. Isto foi realizado com as outras três turmas (4ºB, 5ºA e 5ºB). Terminado o sorteio, juntou-se todos os alunos integrantes do grupo experimental das quatro turmas. Como os grupos ficaram numerosos, optou-se por realizar uma subdivisão, ou seja, o grupo experimental do 4ºA, foi dividido em grupo experimental 1 (GE1) e grupo experimental 2 (GE2), procedimento realizado com todas as outras turmas. Dessa forma, trabalhava-se num primeiro momento com todos os integrantes do GE1, compostos por alunos de todas as turmas, posteriormente repetia-se a sessão com as mesmas atividades no GE2, no mesmo dia. Todas as sessões ocorreram no primeiro horário escolar, das 07h às 08h com o GE1 e das 08h10 às 09h10 com o GE2, ocorrendo atrasos mínimos em algumas sessões devido ao ritmo de cada aluno para finalizar as atividades propostas.

No período de intervenção, o grupo controle continuava em sala de aula, desenvolvendo suas atividades normais, enquanto os alunos do GE saíam de suas

² O número diferente de participantes no GE e GC deve-se ao fato de que a amostra inicial era composta por 109 crianças, porém alguns alunos mudaram de escola durante o decorrer da pesquisa, além de que, ao aplicar o pré-teste, foi verificada a existência de crianças que não sabiam escrever, sendo assim, as mesmas foram excluídas da pesquisa, mas as crianças que quiseram, participaram das sessões de intervenção.

respectivas turmas, acompanhados pela pesquisadora, para uma sala que foi oferecida pela coordenação nos primeiros contatos realizados, porém a mesma foi transformada em sala de informática. Assim, por não haver outro local, as intervenções ocorreram nessa sala, a qual não era muito adequada devido à falta de espaço físico, tanto em relação à locomoção em seu interior, bem como nas mesas, já que os alunos tinham que dividi-las com o monitor e processador do computador, teclado, mouse.

Ressalta-se que o grupo experimental (GE1+GE2) passou por quatro sessões de intervenção, com duração de uma hora e uma vez por semana, com o objetivo de desenvolver habilidades metatextuais relativas às especificidades estruturais do gênero “história”.

Finalizadas as intervenções com o grupo experimental e, decorridos 30 dias, houve a aplicação do primeiro pós-teste com os alunos de todos os grupos, GE e GC. Posteriormente, no semestre subsequente, o grupo controle realizou as sessões de intervenção, nas quais foram feitas as mesmas atividades realizadas com o grupo experimental, porém não houve a subdivisão no grupo controle dentro das próprias turmas e sim por turmas. Realizavam as sessões todos os alunos pertencentes ao grupo controle de uma dada turma, por exemplo, todos os integrantes do grupo controle do 4ºA com o 5ºB, posteriormente o 4ºB com o 5ºA. Optou-se por essa divisão, já que as professoras “resistentes” não queriam autorizar a continuidade da pesquisa, alegando que a retirada por grupos de alunos atrapalhava o andamento das aulas.

Foi necessária uma outra reunião com a coordenação da escola, a qual pediu desculpas pelo ocorrido, bem como a continuidade da pesquisa, considerando que os alunos precisavam dessas atividades, pois após uma avaliação da Secretaria da Educação do Município no segundo semestre de 2013, tiveram seus portfólios reprovados e devolvidos, justamente em atividades que envolviam produção textual. Ressalta-se que as atividades de intervenção, segundo a coordenação da escola, foram fundamentais para a confecção e aprovação do novo portfólio.

Após a intervenção com o grupo controle e, decorridos 30 dias, houve a aplicação do segundo pós-teste a todos os participantes da pesquisa. Sua aplicação nos alunos do grupo experimental teve como objetivo verificar os possíveis efeitos da intervenção a longo prazo.

A seguir apresentam-se, em maiores detalhes, os procedimentos das sessões de intervenção realizadas.

4.5.3 Procedimentos das sessões de intervenção

As sessões de intervenção foram planejadas com base no trabalho de Ferreira e Spinillo (2003) e realizadas em grupos de aproximadamente 25 crianças, porém as atividades propostas para cada sessão eram realizadas individualmente pelas crianças.

Sessão 1 - Inicialmente, foi lido um texto (Anexo 7) com o intuito de discutir suas partes constituintes (início, meio e fim) e tornar evidente cada uma dessas partes, fornecendo instruções explícitas e dialogadas sobre elas, além de marcar especificadamente os personagens, tempo e local da narração (começo); eventos e ações dos personagens, objetivos e problemas enfrentados (meio); como terminou a história e a solução do (s) problema (s) (final). Por meio de uma outra história (Anexo 8), realizou-se uma discussão com os alunos sobre os elementos constituintes de/para uma produção narrativa, com o intuito de explicitar, refletir e reforçar sua composição. Para isso então, os alunos receberam essa história impressa e juntamente com a pesquisadora delimitaram, pintando de cores diferentes, o começo, meio e final dessa história.

Em seguida, os alunos foram convidados a realizarem essa mesma atividade com outros textos e sem a ajuda da pesquisadora, destacando em cores diferentes, as partes que constituem uma estrutura narrativa, por meio de duas histórias (Anexos 9 e 10) e as mesmas foram pintadas em: amarelo para o começo; vermelho para o meio e azul para o final. A pesquisadora leu a primeira história, deu um prazo para os alunos pintarem, repetindo o mesmo procedimento para a segunda história. Segue um exemplo dessa atividade.

Figura 1 – Atividade realizada na primeira sessão de intervenção

Nome: _____ Ano Escolar: _____

Sessão 1: Identificar as partes da história: Começo, Meio e Final.

História: Sapo com medo d'água (Ricardo Azevedo)

Dois homens, fugidos da prisão, pararam na beira da lagoa para matar a sede e descansar um pouco.

Um sapo dormia debaixo da samambaia. Os bandidos agarraram o sapo.

- Olha que desengonçado! – disse um deles, apertando o bicho entre os dedos.

- É feio que dói! – completou o outro, com cara de nojo.

E os dois resolveram fazer uma maldade.

- Vamos jogar no formigueiro?

Ouvindo isso, o sapo estremeceu. Por dentro. Por fora, abriu um sorriso indiferente.

- Que nada – respondeu o outro, percebendo que o sapo não estava nem ligando.

- Pega a faca. Vamos picar ele todinho.

O sapo, de olhos fechados, começou a assobiar uma linda melodia.

Os dois bandidos queriam dar um jeito de fazer o sapo sofrer.

- Sobe na árvore e atira ele lá do alto.

- Pega um fósforo e acende uma fogueira.

Vamos fazer um churrasco de sapo!

O sapo espreguiçava-se tranquilo entre os dedos do homem.

Um dos bandidos teve outra ideia.

- Já sei! Vamos afogar o desgraçado na lagoa!

Foi quando o sapo deu um pulo desesperado e começou a gritar:

- Tudo menos isso!

Os malfeitores, agora, sim, tinham chegado onde queriam.

- Vai pra água, sim senhor!

- Não sei nadar! – berrava o sapo.

- Então, vai morrer engasgado!

O bicho esperneava:

- Socorro!

- Vai sufocar de tanto engolir água!

- Não!

- Vai virar comida de jacaré!

- Tenho mulher e filhos pra cuidar!

- Joga bem longe!

- Me acudam!

- Lá vai!

O homem atirou o sapo no fundo da lagoa. O sol estava redondo. O sapo – plott – desapareceu no azul bonito das águas.

Depois voltou, risonho, mostrou a língua e foi embora nadando e cantando e requebrando n'água, feliz da vida!

Fonte: A autora (2017).

Sessão 2 - Primeiramente foi retomada a atividade anterior, devolvida para que os próprios alunos verificassem seus erros e acertos e discutida com todo o grupo, também foi um momento para que os alunos integrantes do grupo experimental, que faltaram na sessão anterior, pudessem fazer as atividades, bem como participarem das discussões. Findado esse momento, a partir de um conjunto de gravuras, imagens que compõem uma estrutura narrativa completa, com começo, meio e final, a pesquisadora fez a narração da história (Anexo 11A), sendo os alunos convidados a organizarem sequencialmente e colarem, numa folha entregue, as figuras na ordem dos acontecimentos narrados, identificando aquelas que se referiam ao início, ao meio e ao final da história. Posteriormente foram oferecidas às crianças outras figuras que compunham uma nova

história (Anexo 11B), lida também pela pesquisadora e elas tiveram que organizar as figuras em três partes (começo, meio e final). Segue um exemplo dessa atividade.

Figura 2 – Atividade realizada na segunda sessão de intervenção

Fonte: A autora (2017).

Sessão 3 - Como na sessão anterior, foram retomadas as atividades desenvolvidas na sessão 2, sendo devolvidas e discutidas com os alunos. Para essa sessão, os alunos receberam trechos escritos em “cartas de baralho” (Anexos 12A, 12B), os quais, colocados em sequência, constituíam uma história escrita completa, dessa forma, os participantes foram solicitados a montar esses baralhos e colá-los em uma folha, sendo uma história por vez. O objetivo era identificar as partes da história - início, meio e fim - e organizá-la na ordem correta. Como muitos alunos possuíam dificuldades de leitura, a pesquisadora realizou a leitura das partes fora de ordem, aleatoriamente e, sozinhos, organizaram seus baralhos. Segue um exemplo dessa atividade.

Figura 3 – Atividade realizada na terceira sessão de intervenção

Nome: _____ Ano Escolar: _____

História 1: A Revolta dos Livrinhos (Lielba Ramos; Aldo Domingos dos Santos)

Na biblioteca da escola Recriar, houve uma revolta dos livrinhos. Nesta escola havia, além das salas de aulas, salas de jogos, de recreação, de televisão. Quase todas as crianças preferiam a sala de jogos. Lá elas podiam jogar dama, dominó e muitos outros jogos. O parque também era muito frequentado. Lá todos os brinquedos estavam sempre em movimento... todos lotados de crianças. A biblioteca, coitada, era a menos frequentada.

Até que um dia os livrinhos resolveram protestar contra aquela situação e organizaram uma passeata pela escola, demonstrando a todos a sua importância. Na frente ia a matemática, gritando em números seu grito de alerta! Colocando, assim todos para pensar numa solução que resolvesse os problemas que lançava no ar, como um grande desafio. Mais adiante vinha a gramática perguntando de um por um:

- Eu estudo, Tu...? Ele ama, Nós...? Vós cantais, Eles...?

Logo depois, o livro de História gritando bem alto, chamando a atenção de todos:

- Dentro de mim estão escritos acontecimentos importantes, batalhas heroicas e fatos marcantes.

Em seguida a Geografia, jogando mapas para todos os lados, em sinal de protestos, deixando todo o mundo alarmado!

Agora é a vez da Ciência, dividindo as partes das plantas, explicava com paciência:

- Raiz, Caule, Folhas, Flores, Frutos.
- E eu, coitado! Sou de todos o menos lembrado. Trago histórias de fadas, mocinhos e cinderelas, mas fico sempre num canto esquecido.

E assim seguiu a passeata, cada livro com seu protesto!

Os alunos, agora atentos, pensavam no que os livrinhos diziam e os acompanharam de volta à biblioteca, onde então tudo era clima de festa. A partir desse dia, a biblioteca da escola Recriar está sempre cheia, e os livrinhos muito contentes por estarem sendo lembrados e lidos constantemente, levando assim os alunos a serem mais gente. Todos os alunos da escola passaram de ano e ficaram cada vez mais sabidos e inteligentes. E, claro, os professores ficaram muito contentes. E os livros? Ora essa! Estes vivem sempre sorridentes!

Fonte: A autora (2017).

Sessão 4 - Com os mesmos procedimentos adotados nas sessões anteriores, deu-se início a esta última. A atividade proposta nessa sessão foi o reconhecimento e identificação das partes ausentes de uma história para assim completá-la. Dessa forma, os alunos receberam trechos escritos, um por vez, de três histórias. Um trecho com o começo de uma história, o outro com o meio e o último com o final (Anexo 13). Os alunos deveriam identificar qual era o trecho dado e escrever o restante da história para que a mesma ficasse completa, com todas as partes. Os trechos foram entregues aleatoriamente. Seguem exemplos dessa atividade.

Figura 4 – Atividade realizada na quarta sessão de intervenção: trecho dado - início da história

Nome: _____ Ano Escolar: _____

"Fifi era a lagarta que nasceu do ovo que alguma borboleta pôs sobre uma folha qualquer. Ao nascer, comia sem parar, tanto que, quando atacava as plantas, não sobrava nenhuma folha sequer. Mas o tempo passou... Fifi, agora, se preparava para a grande transformação; então saiu a procura de um lugar bem tranquilo".

Mor não achava, todo lugar era desconfortável ou poeirão e machucado.
 Mas achou um cantinho.
 Depois de muito... muito... muito tempo
 ela se transformou em uma linda
 borboleta linda e voou, voou.

Fonte: A autora (2017).

Figura 5 – Atividade realizada na quarta sessão de intervenção: trecho dado - meio da história

Em uma vez uma bruxa que se chamava Brunsilda ela gostava muito de ficar fazendo poções.
 Um dia a bruxa estava mexendo sua panela com um colher e nem tinha percebido que estava mexendo com uma panela bem apodada.
 Improvisamente bruxa tinha furado o caldeirão.

"Era muito aborrecido aquele furo no caldeirão. Nem a sopa do dia-a-dia podia cozinhar. Mantinha-se a pão e água. Matutou dias seguidos no assunto e começou a desconfiar se o mercador que lhe vendera o caldeirão na feira há muitos anos atrás a não teria enganado com o material de segunda categoria. A ela, bruxa inexperiente e a dar os primeiros passos nas artes mágicas, podia facilmente ter-lhe dado um caldeirão com defeito".

Eu bruxa não sabia o que fazer! derrubete teve uma brilhante ideia:
 - da sei vou colar o fundo do caldeirão com fita e o fundo do
 e lá se foi ela!
 Pronto! a panela cozinhar
 Então a bruxa voltou a cozinhar
 e viveu feliz para sempre.

Fonte: A autora (2017).

Figura 6 – Atividade realizada na quarta sessão de intervenção: trecho dado - final da história

Fonte: A autora (2017).

Ressalta-se que todos os alunos participantes da amostra, do grupo experimental e grupo controle, fizeram todas as atividades das sessões de intervenção e todos eles realizaram as atividades de coleta de dados nos três momentos (pré-teste, pós-teste 1 e pós-teste 2). Como já dito, os alunos ausentes na primeira sessão, faziam as atividades na segunda sessão, no momento em que a sessão anterior era retomada e feita uma devolutiva e discussão das atividades realizadas. Quando algum aluno faltava no dia da coleta ou na última sessão, a pesquisadora voltava à escola no dia seguinte, ou quantas vezes fossem necessárias, até que todos os alunos, dos dois grupos, realizassem todas as atividades propostas. Ressalta-se ainda que foi oferecida uma devolutiva dos dados e considerações sobre os resultados desse trabalho, em formato de relatório para a escola, o qual deverá ser entregue, conforme combinado, ao final do período de doutorado da pesquisadora. Uma outra contribuição dada à escola, foram alguns encontros com a coordenação, a fim de discutir possíveis atividades a serem realizadas com os alunos, contribuindo para a produção de textos na confecção do portfólio para avaliação feita pela Secretaria da Educação do Município.

4.5.4 Procedimentos éticos

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) da Universidade de São Paulo, conforme Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e aprovada, conforme Anexo 14. A pesquisadora tomou todos os cuidados éticos com relação aos participantes da pesquisa e aos seus responsáveis, os quais foram esclarecidos quanto aos objetivos da pesquisa e consultados sobre a possibilidade da participação voluntária neste trabalho, assim como do sigilo da identidade dos participantes da pesquisa e da liberdade dos mesmos de abandonarem o estudo, uma vez que a pesquisa caracterizou-se como voluntária e não remunerada, além de oferecer riscos praticamente nulos aos participantes, por se tratar de tarefas usualmente realizadas em contexto escolar.

Previamente à coleta, todos os alunos dos quartos e quintos anos escolares, foram convidados a participar da pesquisa. Aos pais ou responsável foram enviadas duas cópias, por meio dos alunos, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Anexo 15). Posteriormente à entrega de um dos termos assinado (já que uma cópia foi destinada aos pais/responsável e outra à pesquisadora), os alunos iniciaram as atividades propostas.

4.6 Análise dos dados

A seguir são apresentados os critérios utilizados para pontuar as produções de texto – livre e reescrita – e as respostas dos questionários para avaliar as habilidades metalinguísticas, sendo apresentados também exemplos de protocolos dos participantes da pesquisa.

4.6.1 Análise dos textos – produção livre

Para as análises das produções de texto livre, tomaram-se como base os critérios adotados nos trabalhos de Spinillo e Martins (1997) e Oliveira (2010), porém algumas adaptações tornaram-se necessárias, buscando-se maior objetividade na atribuição de pontuação aos textos produzidos, em função dos componentes estruturais da narrativa

esperados. Verificou-se, assim, se nas três principais partes do texto (início, meio e final), os componentes estruturais estavam presentes, atribuindo uma pontuação de 0-9 e, mais um ponto era acrescentado para o item denominado organização, se as ideias ou frases no texto estavam bem articuladas, de acordo com o grau de coerência e coesão do mesmo.

No caso das produções livres, no *cenário ou início da história*, foram observados e pontuados os seguintes elementos:

- a) *Marco temporal*, o qual remete ao momento em que se desenrola a história, caracterizado por marcadores linguísticos, como “Era uma vez”, “Um dia”, “Certo dia” (1 ponto);
- b) *Marco espacial*, ou seja, uma referência de espaço, lugar, onde se desenrola a história, tais como “num reino distante”, “na escola” (1 ponto);
- c) *Personagem (s)*: se houvesse descrição física ou psicológica (1 ponto), ou se somente fosse citado, como: um menino, um gato, um cachorro, uma mulher (0,5 ponto).

Totalizando uma pontuação máxima de 3 pontos nessa primeira parte do texto.

Para o *meio da história*, ou seja, a *trama*, a análise e pontuação seguiram os seguintes critérios:

- a) Narração de sequência de ações que configurassem um problema com um bom nível de complexidade (3 pontos);
- b) Desenvolvimento e situação problema pouco elaborados (2 pontos);
- c) Apenas cita fato (s) que pode (m) ser considerado (s) problemático (s) ou esboço de um problema (1 ponto);
- d) Ausência de desenvolvimento ou situação problema (0 pontos).

A pontuação máxima possível nessa parte do texto também era, portanto, de 3 pontos.

Para a análise e pontuação do *final da história*, ou seja, o *desfecho*, os seguintes critérios foram adotados;

- a) Resolução da situação problema e um fechamento, indicado por marcadores linguísticos como “...e foram felizes para sempre” ou “... e o menino nunca mais desobedeceu sua mãe” (3 pontos);
- b) Apenas resolução da situação problema (2 pontos);
- c) Fechamento abrupto, sem resolução da situação problema (1 ponto);
- d) Sem desfecho (0 pontos).

Aqui também a pontuação máxima possível era de 3 pontos.

Quanto à *organização geral do texto*, foram atribuídas as seguintes pontuações:

- a) Produções textuais com frases bem construídas e ordenadas, indicando bom nível de coerência e coesão (1 ponto);
- b) Produções textuais com frases pouco articuladas (0,5 ponto);
- c) Produções textuais confusas, com problemas na organização das ideias, indicando níveis sofríveis de coerência e coesão (0 ponto).

Com o intuito de exemplificar como as pontuações atribuídas às produções livres, apresentam-se a seguir os textos de um aluno do grupo experimental e um do grupo controle nos três momentos do estudo, ou seja, pré-teste, pós-teste 1 e pós-teste 2. As

escolhas desses protocolos se deram de forma aleatória e os textos foram digitados fielmente, conforme os originais:

Participante do 4º ano, integrante do GE

Etapa: Pré-teste

O sirco e o gato

Era uma vez um gato que rera muito gordo. Ele queria muito fazer sirco mas ele não conseguia faser, porque ele era muito gordo.

Então ele fes uma jornada ao sirco, quando chegou niminuil 10 kl.

Ele entrol dentro do sirco e deu de cara com o chefe, o gato falou:

- Ola cenhor, eu posso entrar no sirco?

O chefe disse que não porque ele era gordo e era um gato!

O pobre gato ficourite, então ele comesou a fazer ercecicios e no dia ceginte o gatinho perguntoul a mesma coisa mas de saves o chefe disse:

- Agora você pode!

O gato ficou muito contente e um denpo depois ele era profissionau e ele viveu fes para cempre.

Análise da pontuação: **Cenário:** marco temporal (era uma vez) 1 ponto; marco espacial (inexistente) 0 ponto; personagem (gato muito gordo) 1 ponto; **Trama:** gato queria fazer circo, mas devido a sua obesidade e por seu um gato, não foi aceito – desenvolvimento e situação problema pouco elaborados – 2 pontos; **Desfecho:** o gato ficou triste e começou a fazer exercícios. Foi aceito no circo, virou um profissional e viveu feliz para sempre – apenas resolução da situação problema – 2 pontos; **Organização:** produções textuais com frases bem ordenadas – 1 ponto. Total: 7 pontos.

Etapa: Pós-teste 1

Era uma vez uma bela menina que se chamava alice, ela adora va bricar de esconde-esconde mas ela não tinha amigos e tinha que bricar sosinha era muito defício mas era possível.

Um dia ela resou veu fazer amigos mas não era fasio cada um tem problema mas ela não desistia, uma ora ela encontrol a pessoa certa e o melhor é que era um omem sarado e bonito.

Eles ce torna ram grandes amigos no futuro eles se casram diveram 4 filhos e viveram felises para cenpre ade que eles moreram ai os filhos casarm e assim por diante.

Análise da pontuação: **Cenário:** marco temporal (era uma vez) 1 ponto; marco espacial (inexistente) 0 ponto; personagem (bela menina chamada Alice) 1 ponto; **Trama:** Alice adorava brincar de esconde e esconde, mas não tinha amigos. Com isso, brincava sozinha, embora acreditasse que conseguiria fazer amigos mesmo sabendo que cada um têm seus problemas – desenvolvimento e situação problema pouco elaborados – 2 pontos; **Desfecho:** Alice encontra um amigo com quem se casa, tem filhos, vive feliz, morre e os filhos dão continuidade no ciclo da vida – apenas resolução da situação problema – 2 pontos; **Organização:** produção textual com frases bem ordenadas – 1 ponto. Total: 7 pontos.

Etapa: Pós-teste 2

A princesa e a fada

Era uma vez a muito tempo atrás em um mundo fora do normal vivia uma garotinha mas não era uma garota quanque era uma fada que ce chamava fífia.

Um dia ela foi para a escola e aprendel muita coisa sobre princesas, castelos, principe e do planeta terra orde ela vivia.

Quando chegou em casa fífia ficol pensando:

- Como cera que é um castelo? Como é cer uma princesa? Cera quela é legal ou não?

Quando fífia fes 18 anos ela ainda falava a mesma coisa cera aquilo cera aquilo com cera que é aquilo, cenpre amesma coisa.

Certo dia ela fez 20 anos fífia comesou acer construtora de reringonsas, ela fez uma lanpada um elevador. Mas fífia ainda pensava naquele asundo sobre o castelo e princesas.

Ate que um dia ela fez um balão e vuou, vuou e vuou mais um pouco e viu um castelo gigante e cem querer ela pouzou lá, quando cegou ao cham ela viu os umanos cem poder e cem azas então ela fez uma magica para as azas ficarem enviziveis para ela não ficar tam diferente e ficou procurando o castelo perguntando para todo mundo.

Uma ora ela finaumente achou o castelo e comcegil entrar dentro dele e cenquerer entrou em uma porta de ouro puro e viu uma princesa de verdade e as duas começaram a cer melhores amigas fífia disse:

- Claro, pode contar fífia, disse fífia:

- eu, eu, eu sou uma fada. disse a princesa:

- Eu cei você fica fazendo magica toda ora e não para de usar roupas que nem esintem puraqui

fífia ficou arajada mais como não fasia mau não se preocupou

Depois de tres dias fífia lenbrou da sua casa e de sidio voutar mas a princesa não queria que ela fosse embora mas como que era dezizam dela a princesa mudou de ideia e falou:

- Olha fífia, podeir mas agente sifala pelo computador certo disse fífia:

- ta mais oque é um computador?

A princesa esplicol para fífia oque era e fífia falou que ia tentar fazer um.

Quando chegou em casa lenbro das istrusoes e contruil e asduas nunca mais ce separaram.

Análise da pontuação: **Cenário:** marco temporal (era uma vez) 1 ponto; marco espacial (mundo fora do normal) 1 ponto; personagem (uma garotinha que era uma fada e que se chamava Fífia) 1 ponto; **Trama:** Fífia sempre desejou conhecer um castelo, princesas, príncipes e, esse desejo sempre esteve presente em seus pensamentos, até que ela começou a construir engenhocas e fez um balão, que com ele voou muito longe e encontrou um castelo e conheceu uma princesa de verdade – narração de sequência de ações que configuram um problema com um bom nível de complexidade – 3 pontos; **Desfecho:** Fífia e a princesa se tornaram grandes amigas, mas ela precisava voltar para casa, até porque não pertencia aquele mundo, porém para o contato permanecer presente, a princesa sugere que elas se falem pelo computador. Como a Fífia não sabia o que era

um computador, a princesa explicou e Fífia construiu um, dessa forma, as duas nunca se separaram – resolução da situação problema e um fechamento, indicado por marcadores linguísticos – 3 pontos; **Organização**: produção textual com frases bem ordenadas – 1 ponto. Total: 10 pontos.

Participante do 4º ano, integrante do GC

Etapa: Pré-teste

O monstro orroroso!

Era uma vez um lobo que era muito esperto ele sempre queria comer os cinco carneirinho mas o lobo nunca conseguia pegar eles porque os cinco tinha um esconderijo secreto.

Mas então os cinco carneirinho senpre ficava na florersta. eles não sabiam que a floresta era perigosa para eles.

um dia a mãmae deles chama mas eles não viram o lobo escondido atras da arvore.

Então o lobo seguio eles até o esconderijo e o lobo vio que na era um esconderijo era a onde era para eles brincar o lobo ficou tão porque o lobo queria pegar eles no flagra então o lobo foi embora fim.

Análise da pontuação: **Cenário**: marco temporal (era uma vez) 1 ponto; marco espacial (inexistente) 0 ponto; personagem (lobo muito esperto) 1 ponto; **Trama**: lobo queria comer os carneirinhos, mas nunca conseguia devido ao esconderijo deles – desenvolvimento e situação problema pouco elaborados – 2 pontos; **Desfecho**: fechamento abrupto, sem resolução da situação problema – 1 ponto; **Organização**: produção textual com frases pouco articuladas – 0,5 ponto. Total: 5,5 pontos.

Etapa: Pós-teste 1

A casa mal-assombrada

Em um dia das bruxas duas meninas e três meninos estava andano e casa em casa pedir doces ou travessuras cada um estava com uma fantasia um estava de fantasma, outro estava de zumbi e bruxa e capetinha e panico.

Eles bateram na porta de uma casa estranha e veio vindo uma sombra no jardim da casa os meninos e as meninas saíram correndo passou dez minutos eles voltaram na casa e viu a sombra vindo e era só o dono da casa colhendo abobora então eles foram embora em paz.

Análise da pontuação: **Cenário:** marco temporal (dia das bruxas) 1 ponto; marco espacial (de casa em casa) 1 ponto; personagem (duas meninas e três meninos) 0,5 ponto; **Trama:** as crianças estavam fantasiadas pedindo doces ou travessuras de casa em casa, quando bateram na porta de uma casa estranha e viram uma sombra se aproximando no jardim, saíram todos correndo – desenvolvimento e situação problema pouco elaborados – 2 pontos; **Desfecho:** esperaram alguns minutos e voltaram à casa e descobriram que a sombra era o dono da casa colhendo abóboras e foram embora em paz – apenas resolução da situação problema – 2 pontos; **Organização:** produção textual com bom nível de coerência e coesão – 1 ponto. Total: 7,5 pontos.

Etapa: Pós-teste 2

O gato João a cachorrinha Julia e o anjo Bia

Em um dia tinha uma cachorrinha que se chamava Julia, ela era muito atentadinha essa cachorrinha tinha um amigo gato que se chamava João.

Os dois todo dia ia brincar no parque, para chegar no parque os dois tinha atravessar uma rua bem movimentada.

Um dia muito calorento os dois iam atravessar a rua para chegar no, a hora que eles atravessaram um carro passou em 100 por hora infelizmente o carro ia atropelar a cachorrinha Julia mas o gato João entrou na frente e foi atropelado.

A cachorrinha Julia vendo o gato João no meio das rodas do carro começou a chorar.

Depois de um tempo a cachorrinha Julia foi embora e a noite foi pra seu quarto olhando pela janela pediu a um anjo.

- Anjinho da mais uma vida ao meu amigo João.

No mesmo tempo em anjo apareceu e esse anjo se chamava bia e então o anjo disse a julia

- sim eu vou reviver seu amigo joão.

No mesmo tempo o seu amigo gato joão apareceu os dois ficaram felizes e todo dia quando eles atravessam a rua os dois olham pros dois lado.

Análise da pontuação: **Cenário:** marco temporal (em um dia) 1 ponto; marco espacial (parque/rua) 1 ponto; personagem (cachorrinha atentadinha Julia, gato João e o anjo Bia) 1 ponto; **Trama:** os amigos sempre iam ao parque brincar e para chegar até ele, era necessário atravessar uma rua muito movimentada, quando em um dia ao tentar atravessá-la, João ao ver que Julia seria atropelada por um carro em alta velocidade, entra na frente da cachorrinha, sendo ele atropelado – narração de sequência de ações que configuram um problema com um bom nível de complexidade – 3 pontos; **Desfecho:** Julia na janela do seu quarto pede a um anjo (Bia) para dar mais uma vida ao seu amigo João, pedido atendido, João aparece, os dois ficam felizes e toda vez quando atravessam a rua, olham para os dois lados – resolução da situação problema e um fechamento, indicado por marcadores linguísticos – 3 pontos; **Organização:** produção textual com bom nível de coerência e coesão – 1 ponto. Total: 10 pontos.

4.6.2 Análise dos textos – reprodução escrita

Para a classificação das produções de texto obtidas por meio da reprodução escrita, foi elaborada uma pontuação para cada parte da narrativa de cada história, respeitando as especificidades de cada uma e de acordo com as informações mais relevantes para a compreensão e sequência completa dos acontecimentos narrados. Considerou-se algumas ideias como pontos fundamentais, os quais deveriam estar presentes nas reproduções dos alunos, para que as mesmas estivessem estruturalmente completas e articuladas, procurando também minimizar classificações subjetivas. Os elementos estruturais avaliados foram:

- a) Cenário (início): marcação espacial (1 ponto); marcação temporal (1 ponto); personagem caracterizado física ou psicologicamente (1 ponto)

ou se o personagem somente é citado (0,5 ponto), pontuando de 0,0 a 3,0. Descrição no quadro 1, apresentado a seguir.

Quadro 1 – Pontuação e descrição para a análise dos componentes iniciais nas reescritas

Categoria	Estrutura	Pontuação
Cenário	Marcação temporal	1.0
	Marcação espacial	1.0
	Personagem caracterizado física ou psicologicamente	1.0
	ou Personagem somente nomeado	0.5

Fonte: A autora (2017).

b) Desenvolvimento e situação problema (meio): foram consideradas a presença de três ideias fundamentais, cada uma constituída por duas proposições, sendo dado 0,5 ponto para cada proposição, num total de 1 ponto para cada ideia, pontuando de 0,0 a 3,0. Ressalta-se a escolha por duas proposições em cada ideia, devido ao fato dessa parte, nas histórias, se constituir de uma quantia razoável de informações. No quadro 2, a seguir, são descritas as proposições consideradas fundamentais em cada história.

Quadro 2 – Pontuação e descrição para a análise dos componentes constituintes da trama nas reescritas

Categoria	Reescrita	1ª ideia	2ª ideia	3ª ideia	Pont. Total
Desenvolvimento e Situação Problema	A Festa no Céu	1. vontade da tartaruga de ir ao baile (0,5)*	3. pular do esconderijo (0,5)	5. entrar no violão para ir embora (0,5)	
		2. entrar/se esconder no violão do urubu (0,5)	4. susto dos bichos ao vê-la (0,5)	6. urubu desconfiar e jogar a tartaruga (0,5)	3.0
	Lobisomem	1. menino lê a lenda do lobisomem (0,5)	3. festa do aniversário de 13 anos (0,5)	5. passagem pelos sete cemitérios (0,5)	
		2. detalhes da lenda o identificam com um lobisomem (0,5)	4. o menino sai de casa e se transforma em lobisomem (0,5)	6. volta para casa e se torna menino de novo (0,5)	3.0
	A Galinha Preta	1. galinha chefe manda a galinha preta para o paiol por causa de seus ovos “diferentes” (0,5)	3. rei encontra e aprecia os ovos deixados pelo coelho (0,5)	5. galinha chefe diz que os ovos são dela (0,5)	
		2. coelho da Páscoa encontra a galinha preta e leva seus ovos (0,5)	4. ida do rei ao paiol para conhecer a galinha (0,5)	6. encontro da galinha preta e o rei, com o susto ela bota mais um ovo (0,5)	3.0

Fonte: A autora (2017).

c) Desfecho (final): foram consideradas a presença de três ideias fundamentais, num total de 1 ponto para cada ideia, pontuando de 0,0 a 3,0. No quadro 3, a seguir, são descritas todas as ideias consideradas;

Quadro 3 – Pontuação e descrição para a análise dos componentes finais nas reescritas

Categoria	Ideias principais	Reescrita: A festa no céu	Reescrita: Lobisomem	Reescrita: A galinha preta
Desfecho	1ª ideia	a tartaruga cair e quebrar o casco (1.0)	comentários sobre a corrida na escola (1.0)	convite do rei para a galinha morar no palácio (1.0)
	2ª ideia	os animais colarem os pedaços e por isso do casco “remendado” (1.0)	o menino revelar o segredo sem querer (1.0)	galinha deve botar ovos lindos e diferentes todas as manhãs (1.0)
	3ª ideia (fechamento)	e se você quiser saber mais sobre a festa no céu, pergunte para ela (1.0)	preste atenção, nas noites de lua cheia pode ter um lobisomem perto de você...(1.0)	cada ovo que ela botava era um motivo de alegria para o rei (1.0)
Pont. Total		3.0	3.0	3.0

Fonte: A autora (2017).

- d) Organização: produções textuais com frases pouco articuladas (0,5 ponto) e produções textuais com frases bem articuladas (1 ponto).

Com o intuito de exemplificar as pontuações atribuídas às produções obtidas por meio da reescrita, a seguir apresentam-se os textos de um aluno do grupo experimental e um do grupo controle, nos três momentos do estudo, ou seja, pré-teste, pós-teste 1 e pós-teste 2. Suas escolhas se deram de forma aleatória e os textos foram digitados fielmente, conforme os originais:

Participante do 5º ano, integrante do GE

Etapa Pré-teste – Reescrita da história “A festa no céu”

Numa noite ia ter uma festa no céu os outros animais sem asas queriam ir mais não podia. Mais por lá tinha uma tartaruga que decidiu ir á festa no caminho ela

encontrou o urubu que disse: você vai para a festa? então vai voando!! casou o urubu mais a tartaruga continuou enfrente.

Mais quando o urubu estava levando seu violão para a festa a tartaruga entrou lá dentro ao chegar a festa os pssaros perguntaram: Como chegou aqui? Ela disse: voando

A tartaruga dançou sambou até o sol nasce.

Então ela pençou em ir embora quando o urubu estava indo embora ela pulou dentro do violão e no mei do caminho o urubu, asuviou tão bonito que a tartaruga começou a cantar o urubu estranhou e viu que a tartaruga estava escondida dentro de seu violão, ele chaqualhou o violão que a tartaruga caio ceu abaixo ela critou: sai dai terra se não eu ti arreberto! mais aterra nem se mecheu.

Então a tartaruga caio e quebrou o casco em pedacinhos. E é por isso que as tartaruga tem remendos no casco.

Análise da pontuação: **Cenário:** marco temporal (numa noite) 1 ponto; marco espacial (festa no céu) 1 ponto; personagem (animais sem asas, tartaruga, urubu) 1 ponto; **Trama:** 1ª ideia 1 ponto, 2ª ideia 0,5 ponto e 3ª ideia 1 ponto; **Desfecho:** 1ª ideia 1 ponto, 2ª ideia 0,5 ponto e 3ª ideia (ausente); **Organização:** frases mal articuladas: 0,5 ponto. Total: 7,5 pontos.

Etapa: Pós-teste 1 – Reescrita da história “Lobisomem”

Era uma vez um casal do interior que teve um menino esse menino cresceu e ficou palido com os olhos afundados e com orelhas estranhas. Os colegas do menino puseram apilidos nele.

Um dia o menino estava lendo um livro sobre lobisomem ele leu que quando a mae tem 7 filhas e 8º filho é menino pode virar lobisomem e tambem quando faz 13 anos numa sexta-feira de lua cheia tambem pode virar lobisomem então o menino pensou: que era o 8º filho e ia fazer 13 anos semana que vem então ele falou: Eu sou o lobisomem.

Então chegou o dia de seu aniversario tempo depos o menino não sentio nenhuma diferença a hora que acabou a festa seus pais foram dormir tempo depois o menino ficou com vontade de sair de casa então assim foi o menino saio de casa quando deu meia noite o menino tinha virado lobisome comesou a crescer pelos no seu corpo ele tinha que

passar por 7 semiterios antes de amanhecer ele tinha que uivar para a lua se não fiser isso ele ficara lobo para sempre. Entao ele voltou para casa antes de fechar os olhos percebeu que tinha ficado normal.

Então no outro dia o menino foi a escola e todos seus amigos estavam falando do uivo de ontem a noite o menino tambem ouvio falar sobre uma corrida então o menino comentou com seu amigo e disse: eu posso ganhar a corrida si eu corro 7 simiterio é claro que vou ganhar! então seu amigo disse: a você é um lobisomen!? corram!.

I até hoje se ouvem o uivo do lobo.

Presten a atenção ele pode estar apostando corrida.

Análise da pontuação: **Cenário:** marco temporal (era uma vez) 1 ponto; marco espacial (casal do interior) 1 ponto; personagem (menino pálido, orelhas estranhas, olhos afundados) 1 ponto; **Trama:** 1ª ideia 1 ponto, 2ª ideia 1 ponto e 3ª ideia 1 ponto; **Desfecho:** 1ª ideia 1 ponto, 2ª ideia 1 ponto e 3ª ideia 1 ponto; **Organização:** frases bem articuladas: 1 ponto. Total: 10 pontos.

Etapa: Pós-teste 2 – Reescrita da história “A galinha preta”

Era uma vez, em um galinheiro e la morava um monte de galinhas branca, mais morava também uma galinha preta que botava ovos muito estranhos e diferente.

Então a galinha chefe foi conversar com a galinha preta a galainha chefe falou que seus ovos eram uma vergonha para o galinheiro então a galinha chefe falou para que entra-se no paiol e não aparesece aqui nunca mais.

Entãl lá no galinheiro apareceu um coelho que buscava ovos para a pascoa, o coelho encheu sua cesta de ovos até que ele escutou um choro lá no paiol o coelho viu uma galinha preta e o coelho achou muito bonito seu ovos estranhos e ele falou que ia pintar seus ovos e levar para o rei.

O rei gostou muito dos ovos e queria procurar o coelho que tinha lhe trousido os ovos ao ver o coelho ele levou o rei para conhecer a galinha que botou o ovo estranho, a galinha chefe tinha falado que foi ela que botou mais o coelho foi até o paiol e falou que foi ela que botou, então o rei convidou a galinha para morar em seu reino para botar ovos todos os dias para o rei.

E eles viveram felizes para sempre.

Análise da pontuação: **Cenário:** marco temporal (era uma vez) 1 ponto; marco espacial (galinheiro) 1 ponto; personagem (galinha preta que botava ovos estranhos e diferentes) 1 ponto; **Trama:** 1ª ideia 1 ponto, 2ª ideia 0,5 ponto e 3ª ideia 0,5 ponto; **Desfecho:** 1ª ideia 1 ponto; 2ª ideia 1 ponto e 3ª ideia 0,5 ponto; **Organização:** frases bem articuladas: 1 ponto. Total: 8,5 pontos.

Participante do 5º ano, integrante do GC

Etapa: Pré-teste – Reescrita da história “A festa no céu”

Numa noite avia uma festa no céu e a tartaruga estava querendo ir. E falou para o urubu e os outros ir que ela ia de vagar o urubu falou – vai voando é os passáros ficou rindo em quanto eles caíram na risada a tartaruga se mandou te lá. E a noite chegou a tartaruga entrou dentro do violino do urubu e chegou ate aqui e ela respondeu voando e saiu dali rebolando. A tartaruga dançou rebolou muito ate o sol nascer.

E depois de já esta claro a tartaruga tentou entrar de volta no violino o urubu foi embora no meio do caminho ele cantou um canto e a tartaruga estava feliz e começou a cantar o urubu pensou pensou e falou aquela tartaruga me fes de bobo e xagualhou o violino e a tartaruga cai rolando de lá de cima e falou – sai dai terra se não eu te esmago a terra nem se mexeu e quebrou o casco dela em pedacinho e a gente que colamos e a tem hoje vez a marca linda no casco da tartaruga.

E se quiser saber sobre a festa no céu pergunte para ela ela adora contar.

Análise da pontuação: **Cenário:** marco temporal (numa noite) 1 ponto; marco espacial (festa no céu) 1 ponto; personagem (pássaros, tartaruga, urubu) 0,5 ponto; **Trama:** 1ª ideia 1 ponto, 2ª ideia 0,5 ponto e 3ª ideia 0,5 ponto; **Desfecho:** 1ª ideia 1 ponto, 2ª ideia 0,5 ponto e 3ª ideia 1 ponto; **Organização:** frases mal articuladas: 0,5 ponto. Total: 7,5 pontos.

Etapa: Pós-teste 1 – Reescrita da história “Lobisomem”

Era uma vez uma familia que morava no interior.

Havia 8 meninas e nasceu um menino para a familia ficar mas feliz ainda.

O menino nasceu com grandes orelhas e cheio de pelo, ele encontrou um livro que falava sobre o lobisomem. E a lenda diz que a pessoa vira lobisomem quando é 8 meninas e um menino na família. Ele disse eu sou o único menino na família e começou a ficar percupado saiu pela rua dicisperado.

A lenda também dizia que o menino vira lobisomem quando ele tem 13 anos. E o aniversário dele estava chegando era semana que vem. Seu aniversário chegou na agonteceu nada todos foram dormir deu meia noite e o menino sentiu vontade de sair de casa e fgiu do seu quarto quando chegou lá fora começou a virar lobisomen com grandes garras e grandes pelos pretos. Ele tinha que encontrar 7 cimetérios antes do sol nascer se não ficaria assim para sempre ele encontrou o primeiro cimiterio e soltou um som muito alto.

Voltou para casa e virou menino denovo. No outro dia os meninos diziam que tinham ouvido um som muito estranho e eles nem descomfiava do menino.

Atenção pode ter um lobo perto de você correndo e disputando.

Análise da pontuação: **Cenário:** marco temporal (era uma vez) 1 ponto; marco espacial (família que morava no interior) 1 ponto; personagem (menino com grandes orelhas) 1 ponto; **Trama:** 1ª ideia 1 ponto, 2ª ideia 1 ponto e 3ª ideia 1 ponto; **Desfecho:** 1ª ideia (ausente) 0 ponto, 2ª ideia (ausente) 0 ponto e 3ª ideia 1 ponto; **Organização:** problemas com a coerência no desfecho: 0,5 ponto. Total: 7,5 pontos.

Etapa: Pós-teste 2 – Reescrita da história: “A galinha preta”

Numa fazenda no meio de um galinheiro vivi muitas galinhas brancas e uma galinha preta mais só qui ela era comum e botava ovos diferentes. A galinha cheve chamou-a e disse que seus ovos eram uma vergonha para o nosso galinheiro e mandou ela ir para o paiol. No outro dia cedo o coelho foi até o galinheiro procurando ovos para pintar. E ao ir embora ouviu um soluso vindo do paiol e fui até lá. Ao chegar lá viu aqueles ovos lindos e disse para a galinha que ia leva-los para o rei e passou entregando ovos na rua. O rei foi procurar em todo o lado do reino resolveu centar no se trono e viu alguma coisa era os ovos lindo. E resolveu conhecer o coelho que entregava esses ovos, quando os dois se depararam ficaram sim olhando para o outro e pediu para o coelho levar ele até essa calinha. Ao chegar encarou as galinhas e perguntou de quem era

aqueles ovos a chefe disse que eram dela, e ouviu alguma coisa no paiol era a galinha preta e quando viu o rei ficou assustada e botou um ovo o coelho disse que aquela era a galinha e o rei convidou ela para ir morar no castelo com ele e assim foi. Cada vez que ela botava um ovo era a alegria do rei.

Análise da pontuação: **Cenário:** marco temporal (ausente) 0 ponto; marco espacial (numa fazenda) 1 ponto; personagem (galinha preta que botava ovos diferentes) 1 ponto; **Trama:** 1ª ideia 1 ponto, 2ª ideia 1 ponto e 3ª ideia 1 ponto; **Desfecho:** 1ª ideia 1 ponto, 2ª ideia (ausente) 0 ponto e 3ª ideia 1 ponto; **Organização:** frases bem articuladas: 1 ponto. Total: 8 pontos.

Tanto as produções livres quanto as reproduções escritas foram analisadas por dois juízes independentes, tendo sido calculado o coeficiente de correlação intraclasse (CCI), o qual define o grau em que dois ou mais avaliadores, utilizando-se de uma mesma escala de avaliação, fornecem igual classificação para uma mesma situação observável (Matos, 2014). Foi obtido um nível de concordância, por meio do Coeficiente Alfa de Cronbach (α), acima de 0.9 em cada momento da pesquisa (pré-teste, pós-teste 1 e pós-teste 2) tanto para as produções livres quanto para as reproduções. O valor do CCI, de acordo com Matos (2014) pode variar de 0 a 1, com a seguinte interpretação: $CCI < 0,4$ significa pobre concordância entre os juízes; $0,4 \leq CCI < 0,75$ significa nível de concordância satisfatório a bom; $CCI \geq 0,75$ significa excelente nível de concordância. Nos casos onde houve pontuações diferentes entre os juízes foi utilizada a média aritmética das duas avaliações.

4.6.3 Análise dos questionários – QACM

As habilidades metatextuais dos participantes foram avaliadas por meio da utilização de um questionário, aplicado com o objetivo de identificar os conhecimentos explícitos dos mesmos sobre a estrutura narrativa de histórias. Cada questionário era composto por cinco questões fechadas (exigindo respostas do tipo sim ou não) sendo solicitada também a justificativa por escrito para cada resposta. A estrutura de cada questionário (elaborado com base no instrumento criado por Santos e Cunha, 2011),

consistia na apresentação de cinco pequenos textos de diferentes gêneros textuais e, para cada um, o aluno deveria responder se aquele texto era ou não uma história, além de justificar a sua resposta. Atribuiu-se um ponto aos acertos nas questões fechadas (total de 5 pontos) e um ponto aos acertos nas justificativas (total de 5 pontos), com valor máximo de 10 pontos. Justificativas pouco elaboradas ou incompletas foram pontuadas com 0,5 ponto.

As justificativas tinham como objetivo não apenas controlar possíveis acertos devido ao acaso, como também permitir a explicitação dos conhecimentos metatextuais dos alunos, possibilitando pontuações maiores no caso de conhecimentos verdadeiramente metalinguísticos, diferenciando-os assim de possíveis conhecimentos implícitos (epilinguísticos) sobre a estrutura narrativa de histórias. A seguir são apresentados exemplos dos questionários respondidos nos três momentos da pesquisa (pré-teste, pós-teste 1 e pós-teste 2), considerando um aluno do grupo experimental e um do grupo controle.

Participante do 5º ano, integrante do GE

Figura 7 – Exemplo de QACM (GE) - Etapa Pré-teste

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA METATEXTUAL (PréTeste)

Nome: _____ Idade 9 Ano escolar 5^oB

Leia os textos e responda se eles são ou não uma história, justificando a sua resposta.

1) doces

cachorro-quente

pipoca

algodão doce

maçã caramelada

coca-cola

fanta

cerveja

quentão

Esse texto, é uma história ? Sim () Não ☒

Por que?

porque não é uma história por que são
não são histórias

2) O leão Papelão convocou uma reunião. Todos foram chegando: o gavião Pimentão, o pavão Lilico, o leitão Bolão, o macaco Limão e a rãzinha Bilinha.

- Por favor, façam silêncio.

O momento é de atenção. Vocês viram como nossa floresta está suja? Todos tragam água, sabão, vassoura e pano de chão.

-Isso mesmo. Ninguém respeita nada. Jogam tudo na mata.

O gavião Pimentão e o leitão Bolão pegaram um escovão e começaram a lavar os portões e as janelas das casas. A rãzinha, o pavão e o macaco Limão foram catar os papéis e as latas velhas.

A floresta foi ficando linda! Tudo limpinho e brilhando.

O leão Papelão agora é o capitão. Se a sujeira começar a aparecer, convoca mutirão, com a vassoura na mão.

Esse texto, é uma história? Sim ☒ Não ()

Por que?

ele é uma história por que tem começo
plm

3) Um,dois,feijão com arroz.

Três,quatro,feijão no prato.

Cinco , seis, chegou minha vez

Sete, oito , comer biscoito

Nove, dez , comer pastéis.

Esse texto, é uma história? Sim (☐)

Não (☒)

Por que?

Não é porque não tem personagem

4) Os times são divididos por uma rede que fica no centro da quadra. É necessária uma bola. O jogo começa com um dos times, que deve sacar. Logo depois do saque, a bola deve ultrapassar a rede e seguir ao campo do adversário, onde os jogadores tentam evitar que a bola caia no seu campo, usando qualquer parte do corpo (antes só era válido usar membros da cintura para cima, mas as regras foram mudadas). O jogador pode rebater a bola para que ela passe para o campo adversário, sendo permitido dar três toques na bola antes que ela passe, sempre alternando os jogadores que dão os toques. Caso a bola caia na quadra, é ponto do time adversário.

Esse texto, é uma história? Sim (☒)

Não (☐)

Por que?

por que o proporo trs que pode tocar

5) Era uma vez uma galinha carijó muito gorda e muito linda que chocou ovinhos. Destes saíram dois frangos, um era grande e bonito o outro era magro e franzino. O frango grande se tornou um lindo galo e era muito briguento, pois brigava com o mais fraco dando-lhes bicadas e não o deixava comer direito, o frango fraco mal podia ficar de pé. Um certo dia viram a senhora dona do sítio com um enorme facão nas mãos, o frango forte que por sua vez já tinha se tornado um galo disse ao pequeno e fraco: você está vendo, ela vem vindo aqui pra matá-lo e mandá-lo pra panela, jamais mataria um galo bonito e viçoso como eu. O frango doente e fraco ficou apavorado, mas quando a mulher chegou logo pegou o galo lindo, forte e gordo. O frango fraco não entendeu nada, mas falou: mais vale ser fraco e doente e não ir pra panela.

Esse texto, é uma história? Sim (☒)

Não (☐)

Por que?

é uma história por que tem perito

Figura 8 – Exemplo de QACM (GE) - Etapa Pós-teste 1

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA METATEXTUAL (PósTeste 1)

Nome: _____ Ano escolar 5ºB

Leia os textos e responda se eles são ou não uma história, justificando a sua resposta.

1) Dona Risoleta, professora de religião, tinha horror a baratas. Magricela como a Olívia Palito de Popeye, parecia um galho seco dentro do vestido escuro. Era antipática e ranzinza. Usava óculos de lentes grossas; não enxergava direito, vivia confundido um aluno com o outro.

A aula de religião não contava ponto nem influía na nossa média, mas a diretora nos obrigava a frequentar. Um dia apareceu uma barata na sala de aula. Descobrimos então que Dona Risoleta tinha verdadeiro horror de baratas: soltou um grito, apontou a bichinha com o dedo trêmulo e subiu na cadeira, pedindo que matássemos. Era uma barata grande, daquelas cascudas.

A classe inteira se mobilizou para matá-la. Foi aquele alvoroço: empurrões, cotoveladas, pontapés, risos e gritaria, todos querendo atingi-la primeiro. E a coitada, feito barata tonta, escapando no chão. Até que, de repente, tive a sorte de dar com ela passando a correr entre meus pés: esmigalhei-a em uma pisada só.

Fui aclamado como herói, vejam só: herói por ter matado uma barata.

Esse texto, é uma história? Sim ☒ Não ()

Por que?

por que tem começo e meio e fim

2) ai q bom q vc gostou do meu blog ele deu trabalho mas valeu apena achu q fico lindu tbm vamos trocar links pega la o meu q eu vou colocar o seu! e seu blog já ta na minha listinha de destaque ok!? até a próxima!! Bjnhus

Esse texto, é uma história? Sim () Não ☒

Por que?

por que no tem problema

3) 3 xícaras de chá de amendoim cru
2 xícaras de chá de açúcar
1 xícara de chá de mel
1 colher de chá de bicarbonato de sódio

Modo de preparo:

1. Em recipiente fundo, misture o amendoim, o açúcar e o mel. Leve ao forno de micro-ondas por 10 minutos em potência alta, mexendo algumas vezes.
2. Retire do micro-ondas, acrescente o bicarbonato, mexa e despeje imediatamente em uma superfície lisa untada com margarina.
3. Deixe esfriar e quebre em pedaços.

Esse texto, é uma história? Sim () Não ☒

Por que?

por que é receita

4) Era uma vez... uma lebre e uma tartaruga. Um dia, estando a conversar, diz assim a lebre para a tartaruga:

- Olha lá, tu não queres fazer uma corrida comigo?

A tartaruga respondeu-lhe que sim. A lebre riu-se para dentro e pensou assim:

- Quem vai ganhar sou eu. Ela é tão lenta...!

Na manhã seguinte prepararam-se todos para a corrida. Quando se encontraram na partida, a lebre começou logo a correr, e a tartaruga a avançar toda lenta. Quando a lebre já se tinha distanciado bastante, tanto que já nem via a tartaruga, pensou assim:

- A tartaruga ainda está tão longe que eu bem posso dormir uma soneca.

Deitou-se à sombra de uns arbustos e adormeceu, sonhando com a vitória. Entretanto a tartaruga, que vinha muito lentamente, passou pela lebre, viu-a a dormir, e pensou assim:

- Ah, ah, ah, até parece que vou ganhar...!

Passado muito tempo a lebre finalmente acordou. Não viu a tartaruga e começou a correr. Já perto da chegada viu finalmente a tartaruga. No entanto, esta já estava a atravessar a meta, pelo que ganhou. A lebre, ao chegar, deu os parabéns à tartaruga.

Esse texto, é uma história narrativa? Sim ☒ Não ()

Por que?

sim é uma história real

5) Recomenda-se que os comprimidos sejam engolidos sem mastigar e com líquido suficiente (aproximadamente $\frac{1}{2}$ a 1 copo).

Recomenda-se que, para a administração da solução oral, seja utilizado o copo medida graduado que acompanha o frasco na embalagem (graduado para 2,5 mL - 5 mL - 7,5 mL e 10 mL).

Solução oral (gotas):

Coloque o frasco na posição vertical com a tampa para o lado de cima, gire- a até romper o lacre.

Vire o frasco com o conta-gotas para o lado de baixo e bata levemente com o dedo no fundo do frasco para iniciar o gotejamento. Cada 1 mL = 20 gotas.

Esse texto, é uma história? Sim () Não ☒

Por que?

por que é um livro de receita

Figura 9 – Exemplo de QACM (GE) - Etapa Pós-teste 2

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA METATEXTUAL (PósTeste 2)

Nome: Ano escolar: 2019

Leia os textos e responda se eles são ou não uma história, justificando a sua resposta.

1) CHATICE
(José Paulo Paes)
Jacaré,
Larga do meu pé,
Deixa de ser chato!
Se você tem fome,
Então vê se come
Só o meu sapato,
E larga do meu pé,
E volta pro seu mato,
Jacaré!

Esse texto, é uma história? Sim () Não ☒

Por que?
por que não é história e no poema

2) 1. O passarinho que mais vigia a gente? () bem-te-vi () papagaio () ema
2. Sendo apenas seu, é usado mais pelos outros do que por você? () pé () nariz () nome
3. Tem pé de porco, rabo de porco, orelha de porco, mas não é porco nem porca?
() feijoada () arroz () macarrão
4. A ave que queremos no quintal e nunca queremos na cabeça? () pato () galo () periquito

Esse texto, é uma história? Sim () Não ☒

Por que?
não tem começo meio e fim

3) O leão estava a dormir no seu covil em certa tarde de verão, quando um rato lhe passou por cima do focinho e o acordou. O leão rosnou, furioso, e já ia esmagar o rato com a pata enorme quando:
- Oh, poupai-me, senhor – guinchou o rato. – Na verdade, eu não mereço ser morto. Não vos fiz mal... e também não presto para comer.
O leão tornou a rugir, ensonado.
- Além disso – continuou o rato -, se me poupardes agora, talvez um dia possa fazer qualquer coisa por vós.
O leão rugiu uma enorme gargalhada, mas levantou a pata e o rato escapou-se.
Passado algum tempo, o leão andava a caçar na floresta quando caiu numa armadilha. Uma rede caiu-lhe em cima e fechou-o. Sem qualquer esperança de fuga, começou a rugir, e a sua voz ecoou em todos os recantos da floresta. O rato, que também saíra para caçar naquela noite, depressa reconheceu a voz do leão e correu para o sítio onde ele estava. E vendo o que se passava, disse:
- Não vos preocupeis, senhor, eu tiro-vos daí num instante.
E logo começou a roer e a morder as grossas malhas da rede. Passado pouco tempo o leão estava solto. O rato, como tinha prometido, salvou-lhe a vida.

Esse texto, é uma história? Sim ☒ Não ()

Por que?

Por que tem começo meio e fim

4) São Paulo - Um incêndio atinge, na tarde desta terça-feira, barracos da Favela Naval, na Vila São José, em Diadema, na Grande São Paulo. Não há informações sobre feridos.

O Corpo de Bombeiros da região enviou nove carros para controlar as chamas, que começaram às 14h30. Segundo a corporação, o fogo teve início em dois barracos, se espalhando por uma área de aproximadamente mil metros quadrados.

A favela fica localizada na Rua Vereador Rubens de Oliveira.

Esse texto, é uma história? Sim () Não ☒

Por que?

É só um carro que São Paulo teve incêndio

5) A menina era só alegria. Era a primeira vez que iria à cidade, vender o leite de sua querida vaquinha. Colocou sua melhor roupa, um belo vestido azul, e partiu pela estrada com a lata de leite na cabeça. Ao caminhar, o leite chacoalhava dentro da lata.

A menina também, não conseguia parar de pensar.

"Vou vender o leite e comprar ovos, uma dúzia."

"Depois, choco os ovos e ganho uma dúzia de pintinhos."

"Quando os pintinhos crescerem, terei bonitos galos e galinhas."

"Vendo os galos e crio as galinhas, que são ótimas para botar ovos."

"Choco os ovos e terei mais galos e galinhas."

"Vendo tudo e compro uma cabrita e algumas porcas."

"Se cada porca me der três leitões, vendo dois, fico com um e ..."

A menina estava tão distraída em seus pensamentos, que tropeçou numa pedra, perdeu o equilíbrio e levou um tombo.

Lá se foi o leite branquinho pelo chão. E os ovos, os pintinhos, os galos, as galinhas, os cabritos, as porcas e os leitões pelos ares.

Esse texto, é uma história ? Sim ☒ Não ()

Por que?

Por que tem começo meio e fim

Participante do 4º ano, integrante do GC

Figura 10 – Exemplo de QACM (GC) - Etapa Pré-teste

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA METATEXTUAL (PréTeste)

Nome: _____ Idade 9 Ano escolar 4ªA

Leia os textos e responda se eles são ou não uma história, justificando a sua resposta.

1) doces

cachorro-quente

pipoca

algodão doce

maçã caramelada

coca-cola

fanta

cerveja

quentão

Esse texto, é uma história ? Sim ()

Não ☒

Por que?

Porque não tem significado

2) O leão Papelão convocou uma reunião. Todos foram chegando: o gavião

Pimentão, o pavão Lilico, o leitão Bolão, o macaco Limão e a rãzinha Bilinha.

- Por favor, façam silêncio.

O momento é de atenção. Vocês viram como nossa floresta está suja? Todos
tragam água, sabão, vassoura e pano de chão.

-Isso mesmo. Ninguém respeita nada. Jogam tudo na mata.

O gavião Pimentão e o leitão Bolão pegaram um escovão e começaram a lavar os
portões e as janelas das casas. A rãzinha, o pavão e o macaco Limão foram catar os
papéis e as latas velhas.

A floresta foi ficando linda! Tudo limpinho e brilhando.

O leão Papelão agora é o capitão. Se a sujeira começar a aparecer, convoca
mutirão, com a vassoura na mão.Esse texto, é uma história? Sim ☒

Não ()

Por que?

Porque esse texto tem significado para
uma história.

3) Um, dois, feijão com arroz.

Três, quatro, feijão no prato.

Cinco, seis, chegou minha vez

Sete, oito, comer biscoito

Nove, dez, comer pastéis.

Esse texto, é uma história? Sim () Não (X)

Por que?

Porque a história não é um conto e não é um conto.

4) Os times são divididos por uma rede que fica no centro da quadra. É necessária uma bola. O jogo começa com um dos times, que deve sacar. Logo depois do saque, a bola deve ultrapassar a rede e seguir ao campo do adversário, onde os jogadores tentam evitar que a bola caia no seu campo, usando qualquer parte do corpo (antes só era válido usar membros da cintura para cima, mas as regras foram mudadas). O jogador pode rebater a bola para que ela passe para o campo adversário, sendo permitido dar três toques na bola antes que ela passe, sempre alternando os jogadores que dão os toques. Caso a bola caia na quadra, é ponto do time adversário.

Esse texto, é uma história? Sim () Não (X)

Por que?

Por que isto está contando uma coisa que aconteceu

5) Era uma vez uma galinha carijó muito gorda e muito linda que chocou ovinhos. Destes saíram dois frangos, um era grande e bonito o outro era magro e franzino. O frango grande se tornou um lindo galo e era muito briguento, pois brigava com o mais fraco dando-lhes bicadas e não o deixava comer direito, o frango fraco mal podia ficar de pé. Um certo dia viram a senhora dona do sítio com um enorme facão nas mãos, o frango forte que por sua vez já tinha se tornado um galo disse ao pequeno e fraco: você está vendo, ela vem vindo aqui pra matá-lo e mandá-lo pra panela, jamais mataria um galo bonito e viçoso como eu. O frango doente e fraco ficou apavorado, mas quando a mulher chegou logo pegou o galo lindo, forte e gordo. O frango fraco não entendeu nada, mas falou: mais vale ser fraco e doente e não ir pra panela.

Esse texto, é uma história? Sim (X) Não ()

Por que?

Sim Porque tem significado

Figura 11 – Exemplo de QACM (GC) - Etapa Pós-teste 1

6

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA METATEXTUAL (PósTeste 1)

Nome: _____ Ano escolar 4^o A

Leia os textos e responda se eles são ou não uma história, justificando a sua resposta.

1) Dona Risoleta, professora de religião, tinha horror a baratas. Magricela como a Olívia Palito de Popeye, parecia um galho seco dentro do vestido escuro. Era antipática e ranzinza. Usava óculos de lentes grossas; não enxergava direito, vivia confundido um aluno com o outro.

A aula de religião não contava ponto nem influía na nossa média, mas a diretora nos obrigava a frequentar. Um dia apareceu uma barata na sala de aula. Descobrimos então que Dona Risoleta tinha verdadeiro horror de baratas: soltou um grito, apontou a bichinha com o dedo trêmulo e subiu na cadeira, pedindo que matássemos. Era uma barata grande, daquelas cascudas.

A classe inteira se mobilizou para matá-la. Foi aquele alvoroço: empurrões, cotoveladas, pontapés, risos e gritaria, todos querendo atingi-la primeiro. E a coitada, feito barata tonta, escapando no chão. Até que, de repente, tive a sorte de dar com ela passando a correr entre meus pés: esmigalhei-a em uma pisada só.

Fui aclamado como herói, vejam só: herói por ter matado uma barata.

Esse texto, é uma história? Sim () Não ☒

Por que?

Não é uma história porque não tem significado

2) ai q bom q vc gostou do meu blog ele deu trabalho mas valeu apenas achu q fico lindu tbm vamos trocar links pega la o meu q eu vou colocar o seu! e seu blog já ta na minha listinha de destaque ok!? até a próxima!! Bjnhus

Esse texto, é uma história? Sim () Não ☒

Por que?

Porque esta comentando não esta contando

3) 3 xícaras de chá de amendoim cru
2 xícaras de chá de açúcar
1 xícara de chá de mel
1 colher de chá de bicarbonato de sódio

Modo de preparo:

1. Em recipiente fundo, misture o amendoim, o açúcar e o mel. Leve ao forno de micro-ondas por 10 minutos em potência alta, mexendo algumas vezes.

2. Retire do micro-ondas, acrescente o bicarbonato, mexa e despeje imediatamente em uma superfície lisa untada com margarina.

3. Deixe esfriar e quebre em pedaços.

Esse texto, é uma história? Sim () Não ☒

Por que?

Porque está dando um modo de preparar.

4) Era uma vez... uma lebre e uma tartaruga. Um dia, estando a conversar, diz assim a lebre para a tartaruga:

- Olha lá, tu não queres fazer uma corrida comigo?

A tartaruga respondeu-lhe que sim. A lebre riu-se para dentro e pensou assim:

- Quem vai ganhar sou eu. Ela é tão lenta...!

Na manhã seguinte prepararam-se todos para a corrida. Quando se encontraram na partida, a lebre começou logo a correr, e a tartaruga a avançar toda lenta. Quando a lebre já se tinha distanciado bastante, tanto que já nem via a tartaruga, pensou assim:

- A tartaruga ainda está tão longe que eu bem posso dormir uma soneca.

Deitou-se à sombra de uns arbustos e adormeceu, sonhando com a vitória. Entretanto a tartaruga, que vinha muito lentamente, passou pela lebre, viu-a a dormir, e pensou assim:

- Ah, ah, ah, até parece que vou ganhar...!

Passado muito tempo a lebre finalmente acordou. Não viu a tartaruga e começou a correr. Já perto da chegada viu finalmente a tartaruga. No entanto, esta já estava a atravessar a meta, pelo que ganhou. A lebre, ao chegar, deu os parabéns à tartaruga.

Esse texto, é uma história narrativa? Sim ☒ Não ()

Por que?

Porque está contando uma história que aconteceu.

5) Recomenda-se que os comprimidos sejam engolidos sem mastigar e com líquido suficiente (aproximadamente $\frac{1}{2}$ a 1 copo).

Recomenda-se que, para a administração da solução oral, seja utilizado o copo medida graduado que acompanha o frasco na embalagem (graduado para 2,5 mL - 5 mL - 7,5 mL e 10 mL).

Solução oral (gotas):

Coloque o frasco na posição vertical com a tampa para o lado de cima, gire-a até romper o lacre.

Vire o frasco com o conta-gotas para o lado de baixo e bata levemente com o dedo no fundo do frasco para iniciar o gotejamento. Cada 1 mL = 20 gotas.

Esse texto, é uma história? Sim () Não ☒

Por que?

Porque está contando um remédio.

Fonte: A autora (2017).

Figura 12 – Exemplo de QACM (GC) - Etapa Pós-teste 2

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA METATEXTUAL (PósTeste 2)

Nome: _____ Ano escolar 4^a

Leia os textos e responda se eles são ou não uma história, justificando a sua resposta.

1) CHATICE
(José Paulo Paes)

Jacaré,
Larga do meu pé,
Deixa de ser chato!
Se você tem fome,
Então vê se come
Só o meu sapato,
E larga do meu pé,
E volta pro seu mato,
Jacaré!

Esse texto, é uma história? Sim () Não ☒

Por que?
Por que não tem coisas que estaria pedindo

2) 1. O passarinho que mais vigia a gente? ☒bem-te-vi ()papagaio ()ema
2. Sendo apenas seu, é usado mais pelos outros do que por você? ()pé ()nariz ☒nome
3. Tem pé de porco, rabo de porco, orelha de porco, mas não é porco nem porca?
☒feijoadá () arroz () macarrão
4. A ave que queremos no quintal e nunca queremos na cabeça? ()pato () galo ☒periquito

Esse texto, é uma história? Sim () Não ☒

Por que?
não é só perguntas

3) O leão estava a dormir no seu covil em certa tarde de verão, quando um rato lhe passou por cima do focinho e o acordou. O leão rosnou, furioso, e já ia esmagar o rato com a pata enorme quando:
- Oh, poupei-me, senhor – guinchou o rato. – Na verdade, eu não mereço ser morto. Não vos fiz mal... e também não presto para comer.
O leão tornou a rugir, ensonado.
- Além disso – continuou o rato -, se me poupardes agora, talvez um dia possa fazer qualquer coisa por vós.
O leão rugiu uma enorme gargalhada, mas levantou a pata e o rato escapou-se.
Passado algum tempo, o leão andava a caçar na floresta quando caiu numa armadilha. Uma rede caiu-lhe em cima e fechou-o. Sem qualquer esperança de fuga, começou a rugir, e a sua voz ecoou em todos os recantos da floresta. O rato, que também saíra para caçar naquela noite, depressa reconheceu a voz do leão e correu para o sítio onde ele estava. E vendo o que se passava, disse:
- Não vos preocupeis, senhor, eu tiro-vos daí num instante.
E logo começou a roer e a morder as grossas malhas da rede. Passado pouco tempo o leão estava solto. O rato, como tinha prometido, salvou-lhe a vida.

Esse texto, é uma história? Sim (X) Não ()

Por que?
Por que tem apresentação problema e resolução.

4) São Paulo - Um incêndio atinge, na tarde desta terça-feira, barracos da Favela Naval, na Vila São José, em Diadema, na Grande São Paulo. Não há informações sobre feridos.

O Corpo de Bombeiros da região enviou nove carros para controlar as chamas, que começaram às 14h30. Segundo a corporação, o fogo teve início em dois barracos, se espalhando por uma área de aproximadamente mil metros quadrados.

A favela fica localizada na Rua Vereador Rubens de Oliveira.

Esse texto, é uma história? Sim () Não (X)

Por que?
Por que não tem apresentação problema e nem resolução.

5) A menina era só alegria. Era a primeira vez que iria à cidade, vender o leite de sua querida vaquinha. Colocou sua melhor roupa, um belo vestido azul, e partiu pela estrada com a lata de leite na cabeça. Ao caminhar, o leite chacoalhava dentro da lata.

A menina também, não conseguia parar de pensar.

"Vou vender o leite e comprar ovos, uma dúzia."

"Depois, choco os ovos e ganho uma dúzia de pintinhos."

"Quando os pintinhos crescerem, terei bonitos galos e galinhas."

"Vendo os galos e crio as galinhas, que são ótimas para botar ovos."

"Choco os ovos e terei mais galos e galinhas."

"Vendo tudo e compro uma cabrita e algumas porcas."

"Se cada porca me der três leitões, vendo dois, fico com um e ..."

A menina estava tão distraída em seus pensamentos, que tropeçou numa pedra, perdeu o equilíbrio e levou um tombo.

Lá se foi o leite branquinho pelo chão. E os ovos, os pintinhos, os galos, as galinhas, os cabritos, as porcas e os leitões pelos ares.

Esse texto, é uma história ? Sim (X) Não ()

Por que?
Por que não tem apresentação problema e resolução.

Fonte: A autora (2017).

As pontuações obtidas por cada participante nas produções de texto e nos QACM foram organizadas em uma tabela Excel. Além das análises descritivas objetivando sintetizar o desempenho dos participantes a partir dos diferentes instrumentos utilizados e nos diferentes momentos do estudo, foram realizadas também análises estatísticas inferenciais para verificar a existência de diferenças significativas nas comparações dos resultados entre pré e pós-teste e entre os grupos experimental e controle no que se refere

às habilidades metatextuais e ao nível de elaboração dos textos produzidos em cada situação (livre e reescrita). As análises estatísticas foram efetuadas com a utilização do *Software Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 20.0.

5 RESULTADOS

Foram analisadas e classificadas 582 produções textuais (291 produções livres e 291 reproduções de histórias) e 291 QACM. Após a tabulação dos dados no programa Excel e no SPSS, foi testada a hipótese da normalidade dos resultados, analisando as pontuações das produções textuais e QACM obtidas nos três momentos, ou seja, pré-teste, pós-teste 1 e pós-teste 2, considerando tanto o grupo experimental (GE), quanto o grupo controle (GC). A partir do teste de Kolmogorov-Smirnov e adotando-se um nível de significância de $p \leq 0,05$ (o qual indica a probabilidade dos resultados obtidos poderem ser atribuídos ao acaso ou a erro amostral), concluiu-se que, em relação às produções textuais (livre e reprodução) é possível manter a hipótese da distribuição normal dos dados, já no caso da maior parte dos resultados do QACM, a hipótese de normalidade dos dados deve ser rejeitada.

Diante desses resultados, para as análises das produções textuais foram utilizados testes paramétricos, visto que os dados seguem uma distribuição normal, já para o QACM os testes utilizados foram os não paramétricos devido à hipótese da distribuição normal dos dados ter sido rejeitada. A seguir, serão apresentados os resultados das análises estatísticas descritivas, referentes às pontuações do GC e GE nos três momentos da pesquisa e de acordo com as tarefas/instrumentos utilizados (produção livre, reprodução de histórias e QACM).

5.1 Análises descritivas dos resultados da pesquisa

De acordo com a Tabela 2 é possível observar a menor e a maior pontuação alcançada em cada tarefa (instrumentos), além da pontuação média atingida pelos grupos. Observou-se, para o GE, uma tendência de aumento nas médias das produções livres, considerando as três etapas da pesquisa (6,09; 6,48 e 7,13), como também nas habilidades metatextuais (6,56; 8,15 e 8,26), já em relação às reproduções, essa evolução não foi observada. Verifica-se no GC, após a realização das sessões de intervenção, ou seja, no pós-teste 2, um aumento da média para a produção livre (6,75), considerando que esse grupo no pré-teste obteve uma média de 6,07 e que no pós-teste 1 sua média havia caído (5,83). Como visto no GE, o GC também teve um aumento das médias no QACM (6,85; 7,25 e 7,88), porém essa evolução também não foi observada nas reproduções escritas.

Tabela 2 - Estatística descritiva do desempenho dos participantes nos instrumentos utilizados nos diferentes momentos do estudo

Etapa	Instrumentos	Grupos	N	Min	Máx	X	DP
PRÉ-TESTE	Produção Livre (0 a 10)	GE	47	0,0	10,0	6,09	2,11
		GC	50	2,00	10,0	6,07	1,81
	Reescrita (0 a 10)	GE	47	1,50	9,38	5,76	2,08
		GC	50	1,25	10,0	6,45	1,99
	QACM (0 a 10)	GE	47	2,00	9,50	6,56	1,45
		GC	50	3,00	9,00	6,85	1,48
PÓS-TESTE 1	Produção Livre (0 a 10)	GE	47	0,0	10,0	6,48	1,89
		GC	50	0,0	10,0	5,83	1,95
	Reescrita (0 a 10)	GE	47	1,25	10,0	5,73	2,00
		GC	50	0,25	8,88	5,55	2,14
	QACM (0 a 10)	GE	47	4,00	10,0	8,15	1,52
		GC	50	3,00	10,0	7,25	1,47
PÓS-TESTE 2	Produção Livre (0 a 10)	GE	47	0,0	10,0	7,13	1,96
		GC	50	1,00	10,0	6,75	1,80
	Reescrita (0 a 10)	GE	47	1,00	8,50	5,87	1,57
		GC	50	1,00	9,0	5,86	1,84
	QACM (0 a 10)	GE	47	4,50	10,0	8,26	1,55
		GC	50	5,00	10,0	7,88	1,48

Fonte: A autora (2017).

GE = grupo experimental; GC = grupo controle; Min = pontuação mínima; Máx = pontuação máxima; X = média; DP = desvio padrão

A seguir serão apresentadas as análises inferenciais com o intuito de testar a significância estatística das variações observadas no desempenho dos grupos e na comparação entre os mesmos, em função da intervenção realizada.

5.2 Análises inferenciais

5.2.1 Comparação geral entre os grupos: experimental e controle

Inicialmente comparou-se o desempenho dos participantes do GE e GC nas diferentes habilidades avaliadas (produção livre, reescrita de texto e QACM) em cada momento da pesquisa. Para isso, utilizou-se o teste t para amostras independentes, no caso das produções textuais (Tabela 3), tendo sido utilizado o teste de Mann Whitney para a análise do QACM (Tabela 4).

Tabela 3 - Resultados do teste t para comparação entre GE e GC nas habilidades de produção de texto nos diferentes momentos da pesquisa

Produções (GE X GC)	t	p
Produção Livre – Pré-Teste	,052	,959
Reescrita de história – Pré-Teste	-1,682	,096
Produção Livre – Pós-Teste 1	1,672	,098
Reescrita de história – Pós-Teste 1	,443	,659
Produção Livre – Pós-Teste 2	1,001	,319
Reescrita de história – Pós-Teste 2	,029	,977

Fonte: A autora (2017).

Os resultados da Tabela 3 indicam que não houve diferença significativa entre os grupos experimental e controle nas habilidades de produção de texto, tanto livre quanto na reescrita de histórias, em nenhuma das etapas da pesquisa, visto que os valores de p foram superiores a 0,05. Em especial, essa ausência de diferença no pós-teste, após o GE ter passado pela intervenção, parece sugerir que esta não teve o efeito esperado sobre a habilidade de produzir textos narrativos dos participantes, embora a média do GE tenha superado o GC nessa etapa de avaliação, tanto na produção livre como na reescrita (conforme pode ser observado pelos dados apresentados na Tabela 2), sendo que, no caso

da produção livre, o valor do Teste t obtido pode ser considerado marginalmente significativo ($p < 0,10$).

No que se refere mais especificamente às habilidades metatextuais observa-se, na Tabela 4, que não houve diferença significativa entre os grupos no pré-teste ($p = ,304$). Entretanto, logo após a intervenção (pós-teste 1), foi observada uma diferença significativa a favor do GE ($p = ,002$), diferença essa que pode ser atribuída à intervenção realizada. Já no terceiro momento (pós-teste 2), após o GC passar pela intervenção, não foram mais observadas diferenças significativas entre os grupos ($p = ,171$), mostrando que o GC se equiparou ao GE após passar também pela intervenção. Tais resultados sugerem efeitos positivos da intervenção no que se refere ao desenvolvimento das habilidades metatextuais.

Tabela 4 - Resultados do teste Mann Whitney para comparação entre GE e GC nas habilidades do QACM nos diferentes momentos da pesquisa

Questionários (GE X GC)	Z	p
QACM Pré-Teste	-1,029	,304
QACM Pós-Teste 1	-3,063	,002
QACM Pós-Teste 2	-1,368	,171

Fonte: A autora (2017).

5.2.2 Comparação intragrupos considerando as diferentes etapas da pesquisa

Para analisar a evolução dos participantes – tanto do GE quanto do GC – no decorrer da pesquisa, foi utilizado, no caso das habilidades de produção de texto (livre e reescrita), cujos resultados haviam indicado distribuição normal, o teste ANOVA para medidas repetidas, seguido do teste de Bonferroni para a realização das análises *post-hoc*. Para as análises referentes ao QACM foi utilizado o teste não paramétrico de Friedman e, posteriormente, nas análises *post-hoc*, o teste de Wilcoxon.

5.2.2.1 Análise comparativa das produções livres do GE

Ao aplicar o teste ANOVA de medidas repetidas aos resultados do GE, comparando as produções livres, nos três momentos do estudo (pré-teste, pós-teste 1 e pós-teste 2), foram obtidos resultados que indicam diferenças significativas ($F_{(2,92)} = 9,337, p = ,000$) nessas produções, de acordo com a Tabela 5.

Tabela 5 - Comparação das produções livres elaboradas pelo GE – teste ANOVA

Momento	Média	N	gl	F	p
Pré-Teste	6,09	47	2	9,337	,000**
Pós-Teste 1	6,48	47			
Pós-Teste 2	7,13	47			

Fonte: Os autores

** valores de $p < 0,01$

Com a aplicação do procedimento *post-hoc* de Bonferroni, utilizado para realizar comparações entre os pares, verificou-se, conforme Tabela 6, que não há diferenças significativas entre os resultados do pré-teste e pós-teste 1 ($p = ,434$), sendo que as diferenças significativas foram verificadas nas comparações entre os resultados do pós-teste 1 e pós-teste 2 ($p = ,025$) e pré-teste e pós-teste 2 ($p = ,000$). Tais resultados indicam um progresso nas habilidades dos alunos desse grupo na produção de texto com tema livre, fato esse que não se pode atribuir especificamente à intervenção, visto a ausência de diferença significativa entre o pré-teste e o pós-teste 1.

Tabela 6 - Comparações entre os pares nas produções livres – GE: *post-hoc* (Bonferroni)

Momento 1 (M1)	Momento 2 (M2)	Diferença entre médias (M1-M2)	Erro Padrão	p
Pré-Teste	Pós-Teste 1	-,388	,262	,434
	Pós-Teste 2	-1,037	,229	,000**
Pós-Teste 1	Pré-Teste	,388	,262	,434
	Pós-Teste 2	-,649	,236	,025*
Pós-Teste 2	Pré-Teste	1,037	,229	,000**
	Pós-Teste 1	,649	,236	,025*

Fonte: A autora (2017).

*valores de $p < 0,05$; ** valores de $p < 0,01$

5.2.2.2 Análise comparativa das reproduções escritas de histórias do GE

As mesmas análises foram realizadas para as reproduções, comparando novamente os três momentos da pesquisa (pré-teste, pós-teste 1 e pós-teste 2), as quais indicaram que, diferentemente das produções livres, não houve diferenças significativas entre a estrutura narrativa das reproduções produzidos nas três etapas da pesquisa pelos alunos do GE ($F_{(2,92)} = ,156, p = ,856$), conforme Tabela 7.

Tabela 7 - Comparação das reproduções elaboradas pelo GE – teste ANOVA

Momento	Média	N	gl	F	p
Pré-Teste	5,76	47	2	,156	,856
Pós-Teste 1	5,73	47			
Pós-Teste 2	5,87	47			

Fonte: A autora (2017).

5.2.2.3 Análise comparativa das produções livres do GC

Comparando as produções livres do GC nas três etapas da pesquisa (pré-teste, pós-teste 1 e pós-teste 2), a partir da técnica ANOVA de medidas repetidas, foram obtidos

resultados que indicam diferenças significativas ($F_{(2,98)} = 5,26$, $p = ,007$) entre esses momentos, conforme Tabela 8.

Tabela 8 - Comparação das produções livres elaboradas pelo GC – teste ANOVA

Momento	Média	N	gl	F	p
Pré-Teste	6,07	50	2	5,263	,007**
Pós-Teste 1	5,83	50			
Pós-Teste 2	6,75	50			

Fonte: A autora (2017).

** valores de $p < 0,01$

Com a aplicação do procedimento de Bonferroni, verificou-se, de acordo com a Tabela 9, que não há diferenças significativas entre os pares pré-teste e pós-teste 1 ($p = 1,00$), pré-teste e pós-teste 2 ($p = ,067$), enquanto as diferenças significativas foram verificadas nas comparações entre os pares pós-teste 1 e pós-teste 2 ($p = ,006$).

Tabela 9 - Comparações entre os pares nas produções livres – GC: *post-hoc* (Bonferroni)

Momento 1 (M1)	Momento 2 (M2)	Diferença entre médias (M1-M2)	Erro Padrão	p
Pré-Teste	Pós-Teste 1	,245	,311	1,00
	Pós-Teste 2	-,675	,286	,067
Pós-Teste 1	Pré-Teste	-,245	,311	1,00
	Pós-Teste 2	-,920	,284	,006**
Pós-Teste 2	Pré-Teste	,675	,286	,067
	Pós-Teste 1	,920	,284	,006**

Fonte: A autora (2017).

**valores de $p < 0,01$

Esse resultado era esperado, uma vez que esse grupo passou pela intervenção no período entre pós-teste 1 e pós-teste 2, sugerindo um efeito positivo da mesma. O fato de não haver diferença significativa entre o pré-teste e o pós-teste 2 (embora o valor de p

obtido (0,067) tenha ficado muito próximo da significância estatística) provavelmente deve-se ao fato de que houve uma diminuição na pontuação média das produções livres desse grupo entre o pré-teste e pós-teste 1, conforme pode ser observado nos dados apresentados na Tabela 8.

5.2.2.4 Análise comparativa das reproduções escritas de histórias do GC

As mesmas análises foram realizadas para as reproduções escritas do GC, comparando novamente as três etapas da pesquisa (pré-teste, pós-teste 1 e pós-teste 2), as quais indicaram diferenças significativas ($F_{(2,98)} = 5,74, p = ,004$), conforme Tabela 10.

Tabela 10 - Comparação das reproduções elaboradas pelo GC – teste ANOVA

Momento	Média	N	gl	F	p
Pré-Teste	6,45	50	2	5,74	,004**
Pós-Teste 1	5,55	50			
Pós-Teste 2	5,86	50			

Fonte: A autora (2017).

** valores de $p < 0,01$

Após a aplicação do procedimento de Bonferroni, verificou-se, de acordo com a Tabela 11, que não há diferenças significativas entre os pares pré-teste e pós -este 2 ($p = ,085$) e pós-teste 1 e pós-teste 2 ($p = ,787$). Já a diferença significativa foi observada entre o pré-teste e pós-teste 1 ($p = ,006$), porém tal diferença foi negativa, indicando piora na reescrita de histórias dos participantes do GC entre o pré-teste e o pós-teste 1.³

³ Tal resultado será discutido posteriormente, quando da apresentação das análises do grau de dificuldades dos textos que serviram de base para as atividades de reprodução escrita.

Tabela 11 - Comparações entre os pares nas reproduções – GC: *post-hoc* (Bonferroni)

Momento 1 (M1)	Momento 2 (M2)	Diferença entre médias (M1-M2)	Erro Padrão	<i>p</i>
Pré-Teste	Pós-Teste 1	,907	,276	,006**
	Pós-Teste 2	,593	,262	,085
Pós-Teste 1	Pré-Teste	-,907	,276	,006**
	Pós-Teste 2	-,314	,277	,787
Pós-Teste 2	Pré-Teste	-,593	,262	,085
	Pós-Teste 1	,314	,277	,787

Fonte: A autora (2017).

**valores de $p < 0,01$

5.2.2.5 Análise comparativa do QACM do GE

Para verificar a possível evolução dos participantes dos grupos nas habilidades metatextuais por meio do QACM, utilizou-se o teste de Friedman (técnica não paramétrica para comparação de mais de duas amostras relacionadas), já que os dados desse instrumento não seguiram uma distribuição normal. Dessa forma, primeiramente foram comparados os resultados obtidos pelo GE no QACM nos três momentos da pesquisa (pré-teste, pós-teste 1 e pós-teste 2), sendo que os resultados indicaram uma diferença significativa ($p = ,000$), conforme a Tabela 12.

Tabela 12 - Resultados do teste de Friedman para a verificação de diferença entre as habilidades metatextuais do GE nas diferentes etapas da pesquisa

Questionários	Mean Rank	N	X^2	gl	<i>p</i>
QACM Pré-teste	1,31	47	36,655	2	,000**
QACM Pós-teste 1	2,30				
QACM Pós-teste 2	2,39				

Fonte: A autora (2017).

** valores de $p < 0,01$

Para refinar a análise dessas diferenças, estabelecendo qual/quais delas são significativas, foi utilizado o teste de Wilcoxon, técnica não paramétrica que tem como objetivo comparar duas amostras relacionadas. O pareamento foi realizado entre os questionários, comparando-os dois a dois, a saber: QACM Pré-Teste X QACM Pós-Teste 1 ($p = ,000$); QACM Pré-Teste X QACM Pós-Teste 2 ($p = ,000$); QACM Pós-Teste 1 X QACM Pós-Teste 2 ($p = ,685$), conforme Tabela 13.

Tabela 13 - Resultados do teste de Wilcoxon para a comparação do QACM – GE

Teste de Wilcoxon	QACM Pré-teste X QACM Pós-teste 1	QACM Pré-teste X QACM Pós-teste 2	QACM Pós-teste 1 X QACM Pós-teste 2
Z	-4,849	-4,939	-,406
p	,000**	,000**	,685

Fonte: A autora (2017).

** valores de $p < 0,01$

Esses resultados indicaram um progresso significativo nas habilidades metatextuais dos participantes do GE entre os momentos pré-teste e pós-teste 1, o que sugere um efeito positivo da intervenção, já entre os momentos pós-teste 1 e pós-teste 2 não foi observada uma diferença significativa, o que indica que as habilidades se mantiveram constantes. Por outro lado, o efeito positivo da intervenção se manteve, podendo ainda ser observado na diferença significativa obtida na comparação dos resultados entre o pré-teste e o pós-teste 2.

5.2.2.6 Análise comparativa do QACM do GC

As mesmas análises foram feitas para o GC e, o teste de Friedman indicou que há uma diferença significativa ($p = ,002$) entre os resultados do QACM nas diferentes etapas da pesquisa, conforme Tabela 14.

Tabela 14 - Resultados do teste de Friedman para a verificação de diferença entre as habilidades metatextuais do GC nas diferentes etapas da pesquisa

Questionários	Mean Rank	N	X ²	gl	p
QACM Pré-teste	1,70	50	12,610	2	,002**
QACM Pós-teste 1	1,94				
QACM Pós-teste 2	2,36				

Fonte: A autora (2017).

** valores de $p < 0,01$

Sendo assim, aplicou-se o teste de Wilcoxon nos seguintes pareamentos: QACM Pré-Teste X QACM Pós-Teste 1 ($p = ,071$); QACM Pré-Teste X QACM Pós-Teste 2 ($p = ,000$); QACM Pós-Teste 1 X QACM Pós-Teste 2 ($p = ,027$), conforme Tabela 15. Observa-se que na comparação entre o pré-teste e pós-teste 1 não houve uma diferença significativa, já que esse grupo não havia passado por nenhuma intervenção. Nas demais comparações – entre pós-teste 1 e pós-teste 2 e entre pré-teste e pós-teste 2 – houve diferenças significativas, o que parece sugerir também um efeito positivo da intervenção sobre as habilidades metatextuais desse grupo de participantes.

Tabela 15 - Resultados do teste de Wilcoxon para a comparação do QACM – GC

Teste de Wilcoxon	QACM Pré-teste X QACM Pós-teste 1	QACM Pré-teste X QACM Pós-teste 2	QACM Pós-teste 1 X QACM Pós-teste 2
Z	-1,804	-3,798	-2,219
p	,071	,000**	,027*

Fonte: A autora (2017).

*valores de $p < 0,05$; ** valores de $p < 0,01$

As próximas análises foram realizadas com o intuito de verificar os efeitos da intervenção sobre a escrita de textos narrativos produzidos em situação livre e reescrita.

5.3 Comparação entre as situações de produção de texto: livre e reescrita

As análises seguintes foram efetuadas levando em consideração uma das hipóteses da pesquisa, ou seja: acreditava-se que, num primeiro momento (pré-teste), as produções a partir da reprodução escrita seriam estruturalmente mais elaboradas do que as produções livres, já que esse apoio (oral) auxiliaria a transpor para os textos não apenas o conteúdo, mas também a organização linguística do modelo apresentado. Após a aplicação da intervenção, esperava-se que os alunos produzissem bons textos em todas as situações propostas, considerando o efeito positivo e duradouro do desenvolvimento das habilidades metatextuais.

Para isso então, comparou-se a pontuação obtida na produção livre e na reprodução escrita para cada grupo (experimental e controle) em cada etapa da pesquisa (pré-teste, pós-teste 1 e pós-teste 2), utilizando-se o teste *t* para comparação de duas amostras relacionadas, tendo sido obtidos os resultados apresentados na Tabela 16. Tais resultados indicaram que, no pré-teste, tanto para o GE ($p = ,216$) quanto para o GC ($p = ,228$), não houve diferenças significativas entre os tipos de produção. Já no pós-teste 1, houve uma diferença significativa no GE ($p = ,024$) a favor da produção livre, o que não ocorreu para o GC ($p = ,418$) em nenhum dos tipos de produção. Em relação ao pós-teste 2, tanto para o GE ($p = ,000$), quanto para o GC ($p = ,001$) houve uma diferença significativa a favor da produção livre.

Tabela 16 - Resultados do teste *t* para comparação entre médias das produções livres e reproduções em cada grupo – GE e GC

Etapa	Grupo	N	Prod. Livre Média (DP)	Reescrita Média (DP)	<i>t</i>	<i>p</i>
Pré-teste	GE	47	6,09 (2,11)	5,76 (2,09)	1,255	,216
	GC	50	6,07 (1,81)	6,45 (1,99)	-1,221	,228
Pós-teste 1	GE	47	6,48 (1,90)	5,73 (2,00)	2,336	,024*
	GC	50	5,83 (1,95)	5,55 (2,15)	,817	,418
Pós-teste 2	GE	47	7,13 (1,97)	5,87 (1,58)	4,476	,000**
	GC	50	6,75 (1,80)	5,86 (1,84)	3,689	,001**

Fonte: A autora (2017).

*valores de $p < 0,05$; ** valores de $p < 0,01$

Esses resultados parecem corroborar parcialmente as hipóteses iniciais da pesquisa, pois embora a princípio nenhum dos grupos tenha apresentado resultados mais elevados na reprodução escrita (como era esperado), após passarem pela intervenção que visava ao ensino explícito da estrutura narrativa de histórias, ambos os grupos parecem ter tido mais benefício na elaboração das produções livres (conforme o esperado).

Com o intuito de verificar o efeito da escolaridade sobre as habilidades metatextuais, as próximas análises se dedicaram a esse fim.

5.4 Comparação do desempenho dos participantes em produção de texto e habilidades metatextuais, em função da escolaridade

Para verificar o efeito da escolaridade, ou seja, se os anos escolares contribuem para o domínio do esquema narrativo, inicialmente foram aplicados testes de normalidade (Komogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk) para cada subgrupo, separadamente (GE do 4º ano, GC do 4º ano, GE do 5º ano e GC do 5º ano), levando em conta as pontuações obtidas para cada instrumento utilizado (produção livre, reprodução escrita e QACM) em cada momento da pesquisa (pré-teste, pós-teste 1 e pós-teste 2). Os resultados indicaram valores de $p < 0.05$ para várias distribuições, rejeitando assim a hipótese de normalidade dos dados. Consequentemente, para verificar o efeito da escolaridade, os testes utilizados foram os não paramétricos.

Foram realizadas análises para verificar se havia diferença significativa entre os subgrupos (GE 4º ano X GE 5º ano e GC 4º ano X GC 5º ano) em relação aos instrumentos utilizados e em cada momento da pesquisa. Para isso foi utilizado o teste não paramétrico de Mann-Whitney, o qual permite a comparação de duas amostras independentes. Na Tabela 17 encontram-se os resultados da comparação para o GE entre 4º e 5º ano.

De acordo com os resultados, verificaram-se diferenças significativas entre os grupos a favor do 5º ano na produção livre do pré-teste, nas reproduções escritas do pré-teste e pós-teste 1 e no QACM do pós-teste 1, tendo sido observados também valores marginais de p no que se refere à reescrita e ao QACM do pós-teste 2. Esses dados nos permitem postular certa superioridade dos alunos do 5º ano do GE, sobretudo no que se refere às habilidades de produção de texto a partir da reprodução escrita, indicando que esses alunos produziram textos estruturalmente mais elaborados do que os do GE do 4º ano quando puderam contar com um apoio verbal, ou seja, na reprodução das histórias.

Os resultados sugerem também maiores habilidades metatextuais – conforme avaliadas pelo QACM – entre os alunos do 5º. ano.

Tabela 17 - Resultados do teste Mann-Whitney para comparação do ano escolar em relação aos subgrupos – GE (4º X 5º ano)

Instrumentos/Etapa	Ano	N	Mean Rank	Z	p
Produção Livre Pré-Teste	4º	17	17,47	-2,467	,014*
	5º	30	27,70		
Produção Livre Pós-Teste 1	4º	17	20,00	-1,510	,131
	5º	30	26,27		
Produção Livre Pós-Teste 2	4º	17	24,74	-,278	,781
	5º	30	23,58		
Reprodução Pré-Teste	4º	17	18,79	-1,961	,050*
	5º	30	26,95		
Reprodução Pós-Teste 1	4º	17	16,44	-2,847	,004**
	5º	30	28,28		
Reprodução Pós-Teste 2	4º	17	19,09	-1,853	,064
	5º	30	26,78		
QACM Pré-Teste	4º	17	23,88	-,045	,964
	5º	30	24,07		
QACM Pós-Teste 1	4º	17	18,38	-2,135	,033*
	5º	30	27,18		
QACM Pós-Teste 2	4º	17	19,29	-1,791	,073
	5º	30	26,67		

Fonte: A autora (2017).

*valores de $p < 0,05$; ** valores de $p < 0,01$

As mesmas análises foram realizadas para o GC, comparando 4º e 5º ano e os resultados podem ser observados na Tabela 18. É possível perceber que, nesse grupo, não houve uma diferença significativa entre os anos escolares, nos diferentes instrumentos aplicados ao longo da pesquisa, com exceção das reproduções escritas, onde foi encontrada diferença significativa a favor do 5º ano ainda mais acentuada no GC, em todas as etapas da pesquisa (pré-teste, pós-teste 1 e pós-teste 2).

Tabela 18 - Resultados do teste Mann-Whitney para comparação do ano escolar em relação aos subgrupos – GC (4º X 5º ano)

Instrumentos/Etapa	Ano	N	Mean Rank	Z	p
Produção Livre Pré-Teste	4º	19	21,95	-1,355	,175
	5º	31	27,68		
Produção Livre Pós-Teste 1	4º	19	22,24	-1,242	,214
	5º	31	27,50		
Produção Livre Pós-Teste 2	4º	19	23,39	-,803	,422
	5º	31	26,79		
Reprodução Pré-Teste	4º	19	19,92	-2,121	,034*
	5º	31	28,92		
Reprodução Pós-Teste 1	4º	19	17,84	-2,911	,004**
	5º	31	30,19		
Reprodução Pós-Teste 2	4º	19	17,55	-3,022	,003**
	5º	31	30,37		
QACM Pré-Teste	4º	19	24,32	-,454	,650
	5º	31	26,23		
QACM Pós-Teste 1	4º	19	22,29	-1,229	,219
	5º	31	27,47		
QACM Pós-Teste 2	4º	19	26,53	-,393	,694
	5º	31	24,87		

Fonte: A autora (2017).

*valores de $p < 0,05$; ** valores de $p < 0,01$

5.5 Análise *post-hoc* dos instrumentos (textos) utilizados nas tarefas de reprodução escrita

Antes de iniciar o tópico da discussão dos resultados, ressalta-se que esta pesquisa, ao passar pelo exame de qualificação, teve como uma das sugestões realizadas pela banca, verificar o grau de dificuldade das histórias utilizadas para a reprodução dos textos, considerando a hipótese de que as histórias dos pós-testes poderiam ter apresentado maior nível de complexidade/dificuldade do que a história do pré-teste, sendo esta uma possível causa da oscilação das médias nos resultados da reescrita. Para isso então, os instrumentos, ou seja, as histórias utilizadas para a reprodução escrita, foram testadas em

outras duas turmas equivalentes, uma de 4º ano e uma de 5º ano. A seguir são apresentados os procedimentos e resultados observados.

5.5.1 Procedimentos gerais

As turmas escolhidas para o teste dos instrumentos eram de uma escola filantrópica, escolhida por conveniência e situada na cidade de Ribeirão Preto – SP. O objetivo do contato foi exposto à coordenação da escola, da qual foi obtida uma autorização para a coleta dos dados. Concomitantemente, foi protocolada uma emenda ao projeto no site da Plataforma Brasil, anexada a carta de autorização, assinada pela coordenação da escola, tendo a emenda sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP – USP. Foi redigido também um novo TCLE (Anexo 16), elaborado especificamente para esse fim, com o seguinte objetivo: verificar o nível de dificuldade da reprodução escrita de três histórias, ou seja, se uma história é mais difícil do que a outra no momento de escrevê-la novamente.

Foi realizada uma reunião com os professores, a fim de explicar a pesquisa e como os dados seriam coletados, agendando previamente os dias e horários dessa coleta, as quais ocorreram sempre no início da aula, sendo produzida uma história por semana, num total de três. Posteriormente, uma breve explicação também foi oferecida aos alunos participantes e entregue duas vias do TCLE, uma destinada aos pais ou responsável e outra para ser devolvida assinada à pesquisadora

Participaram dessa fase do estudo 39 crianças, das quais 20 eram alunos do 4ª ano (10 do sexo feminino, 10 do sexo masculino, com média de idade de 9,4 anos) e 19 do 5º ano (11 do sexo feminino, 8 do sexo masculino e média de idade de 10,6 anos). Todos os alunos foram convidados a participarem da coleta de dados e, no dia agendado para a devolução do TCLE, foi realizada a primeira reprodução escrita. Os mesmos procedimentos realizados com o grupo experimental e controle, para a coleta das reproduções, também foram adotados com esse grupo teste (GT).

Como a escola possui uma sala de reuniões com amplo espaço, foi possível que as duas turmas realizassem as reproduções juntas. Dessa forma, no dia de coleta os professores levavam seus alunos até essa sala, permaneciam por algum tempo e os aguardavam em suas respectivas salas. A pesquisadora entregava as folhas para a produção textual aos alunos e iniciava a leitura da história, sendo realizadas duas leituras

para cada história. Na primeira semana foi realizada a reprodução da história “A Festa no Céu”, na semana seguinte “Lobisomem” e na terceira “A Galinha Preta”.

Foram analisadas 117 reproduções, de acordo com a mesma pontuação elaborada nos quadros 1, 2 e 3 (apresentados no Método/Análise dos dados) e classificadas por dois juízes independentes, tendo sido calculado o coeficiente de correlação intraclasse (CCI). Foi obtido um nível de concordância, por meio do Coeficiente Alfa de Cronbach (α), acima de 0.95 para cada reprodução. Nos casos onde houve pontuações diferentes entre os juízes, foi utilizada a média aritmética das duas avaliações.

5.5.2 Resultados da análise *post-hoc* dos instrumentos

Após a tabulação dos dados, as análises estatísticas foram efetuadas com a utilização do Programa SPSS, versão 20.0. Inicialmente foi testada a hipótese da normalidade dos dados obtidos, considerando as três reproduções e, a partir do teste de Kolmogorov-Smirnov adotou-se um nível de significância de $p \leq 0,05$, o qual indicou a rejeição da hipótese de normalidade. Diante disso, foram utilizados nas análises testes não paramétricos.

A análise descritiva indicou que a média da reprodução escrita da história “A Festa no Céu”, foi de 6,8; enquanto a reprodução da história “Lobisomem” foi de 5,6 e por fim a reprodução da história “A Galinha Preta” obteve média de 5,53. Com o objetivo de verificar se havia a existência de diferença significativa entre as três reproduções, analisando também uma possível diferença no grau de dificuldade entre elas, utilizou-se o teste de Friedman, técnica estatística que permite comparar mais de dois conjuntos de dados amostrais relacionados. Os resultados, apresentados na Tabela 19, indicam a existência de diferenças significativas nas reproduções ($p = ,000$), sendo a reprodução da história “A Galinha Preta” a que obteve, em média, menores pontuações, enquanto a reprodução da história “A Festa no Céu” atingiu a maior média.

Tabela 19 - Resultados do teste de Friedman para a verificação de diferença na complexidade narrativa das histórias

Situações de Reprodução	Mean Rank	N	X ²	gl	p
A Festa no Céu	2,60	39	22,901	2	,000
Lobisomem	1,81				
A Galinha Preta	1,59				

Fonte: A autora (2017).

Para refinar a análise dessas diferenças, estabelecendo qual/quais delas são significativas, foi utilizado o teste de Wilcoxon, técnica não paramétrica que tem como objetivo comparar as médias de duas amostras relacionadas. O pareamento foi feito entre as reproduções, comparando-as duas a duas, a saber: 1) A Festa no Céu x Lobisomem; 2) A Festa no Céu x A Galinha Preta; 3) A Galinha Preta x Lobisomem. Conforme mostra a Tabela 20, tanto no primeiro quanto no segundo pareamento houve uma diferença significativa entre as médias das produções ($p < 0,05$), porém o último pareamento não apresentou uma diferença significativa ($p = ,272$). Isso significa que a reprodução da história “A Festa no Céu” obteve pontuação significativamente mais elevada que as demais, visto que as reproduções das histórias “A Galinha Preta” e o “Lobisomem” não se diferenciaram significativamente entre si.

Tabela 20 - Resultados do teste de Wilcoxon para a análise *post-hoc* das diferenças verificadas entre a estrutura narrativa das histórias

Teste de Wilcoxon	Reprodução A Festa no Céu X Reprodução Lobisomem	Reprodução A Festa no Céu X Reprodução A Galinha Preta	Reprodução A Galinha Preta X Reprodução Lobisomem
Z	-3,874	-3,155	-1,098
p	,000**	,002**	,272

Fonte: A autora (2017).

** valores de $p < 0,01$

Conclui-se, portanto, que a história apresentada no pré-teste para servir de apoio à reescrita parece ser significativamente mais fácil que as outras duas, apresentadas no pós-teste 1 e pós-teste 2, tendendo a possibilitar reproduções escritas mais elaboradas. Levando-se em conta essa informação bem como os demais resultados descritos anteriormente, o próximo capítulo será dedicado à discussão dos resultados da pesquisa realizada de acordo com os objetivos propostos e com a literatura consultada.

6 DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo geral, verificar a eficácia de sessões de intervenção, visando ao desenvolvimento das habilidades metatextuais, sobre a escrita de histórias, em diferentes situações de produção textual (livre e reescrita), bem como a estabilidade dos possíveis efeitos dessa intervenção ao longo do tempo. Através de análises descritivas e inferenciais, foram comparados os resultados do GE e GC por meio da aplicação do teste t , o qual indicou que não houve diferenças significativas entre os grupos após o GE ter sido submetido à intervenção (pós-teste 1). Tais resultados indicam que não foi observado o efeito positivo esperado, ou seja, produções estruturalmente mais elaboradas dos participantes do GE após as sessões de intervenção.

Por outro lado, com a aplicação do teste ANOVA para medidas repetidas, observou-se, tanto no GE quanto no GC, diferenças significativas ao longo do tempo no caso das produções livres. Porém em relação ao GE, como essa diferença se deu na comparação entre os momentos pós-teste 1 e pós-teste 2 e pré-teste e pós-teste 2, a mesma não pode ser atribuída à intervenção, visto a ausência de diferença na comparação entre os momentos pré-teste e pós-teste 1. Já para o GC, a diferença significativa foi observada entre os momentos pós-teste 1 e pós-teste 2, fato esse que coincide com o momento em que esse grupo sofreu a intervenção, o que pode indicar que esse grupo se beneficiou da mesma em suas habilidades de produção de texto livre. Deve-se destacar ainda que, embora tenham sido observadas melhoras nas produções de texto livre dos participantes no decorrer do ano letivo, o mesmo não ocorreu no que se refere às reproduções escritas.

É importante ressaltar também que foi encontrado efeito positivo da intervenção sobre as habilidades metatextuais conforme atestam os resultados do QACM, os quais demonstraram que os participantes apresentaram melhoras em seus conhecimentos sobre os elementos fundamentais para identificação e estruturação de um texto narrativo, sabendo diferenciá-lo de outros tipos textuais, tanto em seu reconhecimento a partir de diversos textos, como nas respostas dadas em suas justificativas.

A seguir, serão consideradas algumas questões para a compreensão dos resultados obtidos, a partir dos objetivos e hipóteses levantadas.

6.1 Efeitos da intervenção sobre as habilidades de produção livre e reprodução de histórias

Considerando a análise da estatística descritiva (Tabela 2, p.98), é possível observar que o GE apresentou uma melhora na média das pontuações de suas produções livres ao longo da pesquisa (6,09; 6,48; 7,13). Entretanto, as análises inferenciais intra grupos das produções textuais livres, indicaram diferenças significativas apenas nas comparações entre o pré-teste e pós-teste 2 e, pós-teste 1 e pós-teste 2 (Tabela 6. p.102), o que demonstra uma melhora na estrutura narrativa dessas produções, porém este fato não pode ser atribuído especificamente à intervenção, devido à ausência dessa diferença na comparação entre pré-teste e pós-teste 1, momento em que esse grupo passou pela intervenção. Já para o GC a intervenção pareceu ter sido eficaz, pois foi observada diferença significativa, na comparação das produções livres, entre pós-teste 1 e pós-teste 2 (Tabela 9, p. 103).

Os resultados obtidos sugerem que a primeira hipótese levantada – ou seja, que após a intervenção com atividades direcionadas e intencionais para desenvolver as habilidades metatextuais relativas ao domínio do esquema narrativo de histórias, haveria uma melhora significativa nas produções textuais do GE e, num segundo momento, após a intervenção no GC, haveria uma equivalência nos grupos – foi confirmada apenas parcialmente. Isso porque foram obtidos indícios do efeito positivo da intervenção sobre os alunos do GC no pós-teste 2, pelo menos no que se refere às produções livres. Fato que vai ao encontro dos resultados obtidos por Ferreira e Correa (2008) e Rodrigues e Vilela (2012).

Entretanto, como explicar esses resultados, aparentemente contraditórios, ou seja, a efetividade da intervenção para um grupo (GC) e não para o outro (GE), quando inicialmente os dois grupos eram equivalentes em suas habilidades de produção livre?. O fato de a intervenção com o GC ter ocorrido no segundo semestre, quando os alunos poderiam estar um pouco mais maduros e com maiores competências escolares em função da passagem do tempo, poderia talvez explicar os resultados. Por outro lado, o fato de a pesquisadora estar aplicando as atividades de intervenção pela segunda vez nesse grupo, também poderá ter contribuído para um incremento em sua competência pedagógica, explicando assim a maior efetividade da segunda intervenção realizada.

No caso das reproduções escritas, não foi observado efeito positivo da intervenção em nenhum dos grupos, visto o resultado do teste *t* para a comparação entre GE e GC nas habilidades de reprodução de textos, nos diferentes momentos da pesquisa (Tabela 3, p. 99). As análises inferenciais intragrupos (medidas repetidas) também não indicaram

melhoras significativas em nenhum dos dois grupos (GE e GC), sendo que o GC, inclusive, apresentou uma piora significativa em seu desempenho na reescrita do texto no pós-teste 1 (história do Lobisomem), quando comparado ao seu desempenho no pré-teste (A festa no Céu) (Tabela 11, p. 105).

Ressalta-se, entretanto, a importância de interpretar com cautela os resultados da reescrita, uma vez que a análise *post-hoc* da dificuldade das histórias utilizadas como modelo, indicou que a primeira história, utilizada no pré-teste, era significativamente mais fácil de ser reproduzida do que as duas outras, utilizadas no pós-teste 1 e pós-teste 2, respectivamente. Nesse sentido, a piora significativa do GC no pós-teste 1 parece dever-se, sobretudo, à maior dificuldade na reescrita dessa história. Contudo, o fato dessa piora não ter sido observada no GE, a despeito da maior dificuldade na reescrita da segunda história, pode sugerir um efeito positivo da intervenção sobre as habilidades de reescrita neste grupo.

Como segunda hipótese, acreditava-se que, num primeiro momento (pré-teste), as produções a partir da reescrita seriam estruturalmente mais elaboradas do que as produções livres, já que esse apoio (oral) auxiliaria a transpor para os textos não apenas o conteúdo, mas também a organização linguística do modelo apresentado (Lins e Silva & Spinillo, 2000; Nobile & Barrera, 2016). Após a aplicação da intervenção, esperava-se que os alunos produzissem bons textos em todas as situações propostas, considerando o efeito positivo e duradouro do desenvolvimento das habilidades metatextuais.

Essa hipótese também não se confirmou plenamente, já que a princípio (pré-teste), nenhum dos grupos apresentou resultados mais elevados na produção da reescrita com relação à produção livre. Tais resultados vão de encontro aos obtidos na pesquisa de Nobile e Barrera (2016), na qual oferecer um apoio visual (sequência de figuras) ou verbal (reescrita) aos alunos favoreceu a produção de textos narrativos mais elaborados, considerando que a reescrita, por já oferecer uma estrutura narrativa pronta, facilitaria a reprodução, tendo o aluno a responsabilidade de reelaborar a história lida seguindo os padrões de coesão e coerência textual. Tal discrepância de resultados merece ser melhor investigada em futuras pesquisas.

Entretanto, após passarem pela intervenção que visava ao ensino explícito da estrutura narrativa de histórias, o GC apresentou melhora significativa na elaboração das produções livres, o que possibilita manter a hipótese de que o efeito da intervenção (caso houvesse) seria maior no caso das produções livres.

O fato do possível efeito favorável da reescrita com relação às produções livre não ter sido observado, possibilita a discussão de outros fatores envolvidos na produção de texto com auxílio desse tipo de recurso, sendo um deles a própria dificuldade dos alunos com a escrita. Com efeito, é importante considerar que foi observado, desde a realização do pré-teste, que vários participantes possuíam muitas dificuldades de escrita, muitos erros ortográficos (sendo que muitas produções foram literalmente traduzidas, dispendendo muito tempo para a sua compreensão e leitura). Nesses casos, esforços cognitivos maiores podem ter sido exigidos pela reescrita, direcionados para a reflexão sobre como grafar determinadas palavras (desconhecidas aos alunos). Considerando que esses alunos apresentaram muitos erros ortográficos, esse fato pode ter prejudicado a integração dos recursos de memória com o controle intencional da estrutura narrativa do texto, no momento da sua produção, como sugerem os resultados de Salles e Correa (2014) e Nobile e Barrera (2016). De fato, quando na pesquisa de Nobile e Barrera (2016) buscou-se analisar a relação entre erros ortográficos e desempenho de textos de alunos de 5º ano, observou-se que os alunos que mais apresentaram erros ortográficos eram os mesmos cujas produções foram mal estruturadas, em todas as situações de produção (livre, a partir de sequência de figuras e reescrita).

Como possíveis outros motivos para o baixo rendimento dos alunos, tanto nas atividades de reescrita como nas produções sobre tema livre, pode-se aventar a falta de interesse e/ou motivação pelas atividades de escrita, bem como a ausência de um trabalho mais direcionado por parte da escola para com a leitura e produção textual, sendo que durante a coleta de dados observou-se alunos despreparados e desmotivados, motivos esses de reclamações constantes, feitas pela própria coordenação da escola.

Foi observado também, principalmente através das análises das produções livres que, mesmo conhecendo explicitamente e diferenciando o esquema narrativo próprio de histórias, é possível supor que outros fatores, como o conteúdo para a produção das histórias, possa ser considerado como tendo influência nos resultados, já que, escrever está relacionado ao conhecimento armazenado na memória de longo prazo, conhecimento esse considerado um dos elementos para a elaboração de um texto, conforme proposto no modelo de Flower e Hayes (1981), no qual o escritor gera, projeta e transforma ideias, a fim de traduzi-las na forma de escrita. Para isso então, torna-se necessário, além do conhecimento sobre a estrutura, um repertório de conteúdo, adquirido, na maioria das vezes, por meio da leitura (diversidade de fontes de informação). Dessa forma, para produzir é preciso ter sobre o que escrever.

6.2 Efeitos da intervenção sobre as habilidades metatextuais

A análise dos questionários de avaliação da consciência metatextual (QACM) indicou um efeito positivo da intervenção considerando que os dois grupos, experimental e controle, apresentaram um aumento das pontuações ao longo da pesquisa, aumento esse que coincide com as avaliações realizadas após a intervenção com cada grupo. Esse fato, indica uma compreensão dos elementos essenciais para o reconhecimento e diferenciação das histórias em relação a outros gêneros textuais. Porém, os elementos estruturais utilizados para justificar o reconhecimento de uma história, a partir dos textos apresentados nos questionários, não foram observados na elaboração das produções textuais escritas pelos participantes.

Tais resultados se assemelham aos apresentados na pesquisa de Pinheiro e Leitão (2007), a qual tinha como objetivo investigar em que medida a consciência que os indivíduos teriam dos elementos constituintes da estrutura prototípica da argumentação se relacionaria à tendência dos mesmos indivíduos incorporarem tais elementos nos textos que produzissem. Embora não tenha sido um estudo de intervenção e com textos narrativos, seus resultados indicaram que, os elementos considerados relevantes pelos participantes quando julgavam diferentes versões textuais, não eram necessariamente utilizados pelos mesmos quando produziam seus próprios textos, ou seja, a valoração de um elemento na avaliação (como exemplo, ênfase na dimensão do contra argumento), nem sempre correspondeu à utilização desse elemento no momento da produção.

Da mesma forma, os resultados da presente pesquisa indicaram que os participantes em geral parecem não ter se utilizado, em suas produções, dos conhecimentos trabalhados durante a intervenção para o desenvolvimento das habilidades metatextuais, em relação à estrutura de textos narrativos. Seus textos, mesmo após o segundo pós-teste, ainda demonstraram uma estrutura narrativa limitada, sendo que os dois grupos (controle e experimental) realizaram a intervenção, bem como continuaram a participar de suas atividades escolares normais, fato esse que também poderia ser uma variável positiva, possibilitando ao final do ano, produções mais elaboradas, o que não foi observado, sobretudo no caso da reescrita, sendo que as evoluções observadas na produção livre também foram pequenas.

Na tarefa de julgamento, realizada por meio da aplicação do questionário para avaliar o desenvolvimento metatextual, as instruções explícitas sobre a estrutura narrativa discutidas na intervenção se fizeram presentes nas respostas dos participantes,

principalmente para justificar e diferenciar os diversos tipos de textos, como por exemplo responder que determinado texto é uma história pois, apresenta personagens, uma situação problema e uma resolução do problema ou diferenciar a estrutura completa, apontando o começo, meio e final mesmo sem explicitar os elementos constituintes de cada parte. Sendo assim e como também discutem Pinheiro e Leitão (2007) é possível que outros fatores, não estritamente o desenvolvimento da habilidade metatextual, sejam necessários para a produção eficiente e elaborada de um texto. Novamente, ressalta-se a importância do contato prévio com diversos textos, fontes de leitura, atividades relacionadas à compreensão e produção textual, rodas de leitura e possíveis outras estratégias e atividades pedagógicas.

De fato, acredita-se que não é suficiente a criança conhecer a estrutura de um texto, mas sua produção depende de diversos fatores, como escolaridade, idade, situação na qual a criança é solicitada a produzir, contato com textos tanto no ambiente escolar como familiar (Lins e Silva & Spinillo, 2000; Ferreira & Spinillo, 2003), ter conteúdo para escrever, ou seja, mais contato e atividades com diversos textos e, também, estar motivada, ter interesse na tarefa. Com efeito, ao longo da coleta dos dados, a pesquisadora observou que, durante as etapas de produção textual, principalmente nos pós-testes 1 e 2, os alunos estavam mais interessados em finalizar a tarefa, disputando entre eles quem terminava primeiro, ao invés de fazê-la de forma adequada.

Outro ponto, passível de ser discutido, no que se refere à inconsistência dos resultados observados entre o desempenho dos participantes na avaliação das habilidades metatextuais e a performance dos mesmos nas tarefas de produção de texto após terem passado pelas intervenções, diz respeito ao conceito de metacognição discutido por Brown (1987, citado por Ribeiro, 2003), já que o mesmo envolve, além do conhecimento sobre o próprio conhecimento, a regulação (ou auto-controle) desse conhecimento. Assim, enquanto o conhecimento é estável, passível de verbalização e falível, o controle desse conhecimento é instável e nem sempre passível de verbalização. Essa distinção pode ser aplicada na presente pesquisa, ao se relacionar o conhecimento com as justificativas dadas pelos participantes nos questionários – as respostas – e o controle do conhecimento com a utilização desse conhecimento para guiar ou orientar as produções textuais escritas.

É importante considerar, portanto, de que forma os alunos atuam sobre seus próprios processos cognitivos, já que, de acordo com Ribeiro (2003), a eficácia da aprendizagem não depende somente da idade, experiência e nível intelectual, mas “(...)

também da aquisição de estratégias cognitivas e metacognitivas que possibilitem ao aluno planejar e monitorar o seu desempenho escolar” (p. 115). Com efeito, a distinção realizada por autores que se dedicam ao estudo da metacognição entre *conhecimento* metacognitivo (sobre si mesmo e a tarefa, por exemplo) e *controle* metacognitivo, responsável pela auto monitoração das estratégias cognitivas a serem realizadas para a execução de uma dada tarefa (conforme destacado por Ribeiro, 2003) podem explicar, ao menos em parte, os resultados obtidos. Na mesma direção, Paris, Lispon e Wixon (1983, citados por Ribeiro, 2003) distinguem na metacognição três tipos de conhecimento: a) declarativo, relacionado à consciência do que se sabe e das estratégias cognitivas a serem utilizadas; b) executivo, relacionado ao conhecimento de como aplicar uma estratégia; e c) condicional, relacionado ao conhecimento de quando e onde usar uma estratégia específica. Segundo os autores, esses conhecimentos desenvolvem-se de forma gradual, sendo que inicialmente o aprendiz desenvolve os conhecimentos declarativos e, posteriormente os demais níveis de conhecimento são adquiridos.

Realizando uma transposição da análise efetuada sobre os tipos de conhecimento metacognitivo para o que se refere aos conhecimentos e habilidades metatextuais, é possível supor que os participantes dessa pesquisa, embora tendo desenvolvido conhecimentos declarativos sobre o texto narrativo a partir das intervenções realizadas, ainda eram limitados quanto aos conhecimentos executivos e condicionais, não se utilizando de estratégias cognitivas e metacognitivas, as quais poderiam tornar a realização de suas tarefas (no caso as produções de textos) mais eficiente. É importante destacar, conforme discutido por Ribeiro (2003), que as aptidões metacognitivas, nas crianças, ocorrem após uma internalização gradual de aptidões regulatórias em situações sociais, vivenciadas com as pessoas do seu meio; posteriormente e devido a repetição de experiências, essas crianças desenvolvem aptidões de autorregulação, assumindo seu próprio controle.

6.3 Efeitos da escolaridade sobre a produção textual

Em relação à terceira hipótese levantada, ou seja, esperava-se que tanto o conhecimento metatextual quanto o desempenho em produção de textos narrativos fossem superiores nos alunos do 5º ano, quando comparados aos alunos do 4º ano. Entretanto, as análises direcionadas aos efeitos da escolaridade sobre as produções

textuais, realizadas com a aplicação do teste de Mann Whitney, mostraram que, em relação às produções livres, não houve diferenças significativas entre os alunos do 4º e 5º ano, o que indica a ausência do efeito de escolaridade, ao menos nesse tipo de texto, fato também observado para muitas etapas do QACM. Já no caso das produções por meio da reescrita, foram encontradas diferenças significativas a favor dos alunos do 5º ano em praticamente todos os momentos (pré-teste, pós-teste 1 e pós-teste 2) para os dois grupos (GE e GC).

Lins e Silva e Spinillo (1998; 2000), discutem que mesmo após a alfabetização há uma progressão para a aquisição de um esquema narrativo mais elaborado, ou seja, os anos escolares contribuem para o desenvolvimento da produção de textos. Como entender então os resultados apresentados nesta pesquisa com relação às produções livres, situação essa na qual não foram observadas diferenças significativas entre os alunos do 4º e 5º ano em termos de desempenho, considerando os estudos citados acima? Esperava-se que, o 5º ano apresentasse superioridade em todas as situações de produção, com isso quais possíveis outros fatores poderiam interferir nessa evolução?

A priori, destaca-se a metodologia adotada pelas professoras, fato esse observado pela pesquisadora, considerando que as professoras do 5º ano estavam preocupadas em finalizar os conteúdos dos livros didáticos, oferecendo aos alunos modelos prontos e, quando realizavam leituras de texto eram para responder as perguntas contidas nos livros. As professoras do 4º ano também tinham essa preocupação, porém a maneira de trabalhar com os conteúdos era feita de forma mais dialogada, discutiam mais com os alunos e ofereciam oportunidades de participação durante as aulas, o que despertava neles o que faltava nos alunos do 5º ano: motivação, liberdade. Era nítida essa diferença entre os anos escolares.

Sendo assim, Lins e Silva e Spinillo (1998) discutem que as práticas pedagógicas tendem a enfatizar o domínio de habilidades de codificação e decodificação, dessa forma “(...) um processo dessa natureza se diferencia de uma abordagem da língua enquanto sistema de comunicação e de significados, onde unidades lingüísticas mais amplas, como o texto, por exemplo, são consideradas” (p.12). É interessante destacar que em seu estudo, Rego (1986), mesmo mantendo constante a idade e a escolaridade dos seus participantes, encontrou grandes variações entre as histórias produzidas, apontando como uma possível explicação diante desse resultado, o fato de que a qualidade narrativa das histórias depende de experiências e oportunidades que os participantes possuem com histórias no ambiente familiar, antes ou após a entrada da criança na escola ou simultâneas aos anos

escolares. Com isso, atividades pedagógicas envolvendo o trabalho intencional com textos, rodas de leitura, desenvolvimento de habilidades metatextuais e atividades semelhantes tornam-se fundamentais para um melhor desenvolvimento das habilidades de produção textual.

Assim, diante dos resultados apresentados nessa pesquisa, tornam-se necessários mais estudos, a fim de compreender melhor alguns achados, principalmente devido a divergência com alguns resultados encontrados na literatura.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora alguns estudos (Ferreira & Spinillo, 2003; Ferreira & Correa, 2008; Oliveira, 2010; Rodrigues & Vilela, 2012), tenham indicado que o desenvolvimento das habilidades metatextuais contribuíram para a produção de textos narrativos estruturalmente mais elaborados, este resultado não foi conclusivo na presente pesquisa, pois apenas na intervenção postergada com o GC foram obtidos efeitos positivos significativos da intervenção em habilidades metatextuais sobre o desempenho na produção escrita de textos narrativos. No caso da reescrita de textos, por sua vez, não foram identificados efeitos de intervenção.

Entretanto, uma limitação observada na pesquisa diz respeito ao fato de uma história ser mais simples do que as demais, o que pode ter prejudicado a análise dos efeitos da intervenção sobre a reescrita dos textos. De fato, essa limitação pode ter contribuído para mascarar os efeitos da intervenção, uma vez que, apesar da maior dificuldade da reescrita da história apresentada no pós-teste 1, com relação à história apresentada no pré-teste, os participantes do GE, que haviam passado pela intervenção, mantiveram seu desempenho, enquanto os participantes do GC tiveram uma queda significativa em sua performance na reescrita de texto, quando comparada ao pré-teste.

É interessante destacar que, diferentemente da presente pesquisa, alguns dos estudos citados ofereciam condições de intervenção diversas, como por exemplo, a realização das sessões individuais (Ferreira & Spinillo, 2003; Oliveira, 2010) ou em pequenos grupos. Neste estudo, porém, as sessões se aproximaram mais da realidade vivenciada em sala de aula, uma vez que os grupos que passaram pela intervenção foram considerados numerosos, fato que pode comprometer a atenção dos alunos, bem como dificultar a percepção da pesquisadora no andamento das atividades, principalmente em relação à compreensão e assimilação dos conceitos discutidos por parte dos alunos.

Outra questão a ser refletida é o fato de que a maioria das pesquisas realizadas sobre o desenvolvimento das habilidades metatextuais, trabalharam com a produção oral de histórias, sendo que o estudo de Ferreira e Spinillo (2003) já havia levantado a sugestão de verificar se o efeito positivo das intervenções na produção oral seria o mesmo numa produção escrita. De acordo com os resultados apresentados neste estudo, sugere-se a necessidade de mais pesquisas, as quais considerem além da produção escrita de textos, a quantidade e os tipos de sessões de intervenção, a fim de efetivar, ampliar e consolidar os conhecimentos metatextuais ensinados, de modo que possa ocorrer uma efetiva apropriação pelos participantes dos conhecimentos declarativos e sua transposição para conhecimentos executivos e condicionais, relacionados a saber como e quando aplicar

uma estratégia específica na produção de um texto narrativo. Considera-se, portanto, que ao intervir com grupos maiores e abordar a produção escrita de textos narrativos, uma limitação da presente pesquisa pode ter sido o reduzido número de sessões de intervenção.

Fica em aberto, para ser melhor explorada por futuros estudos, a questão que diz respeito à reescrita de textos como estratégia facilitadora para a produção de textos mais elaborados, já que nesta pesquisa esse recurso não se mostrou facilitador quando comparado à situação livre.

Ao discutir os efeitos e fatores da discreta evolução na estrutura narrativa das produções de texto, principalmente na solicitação livre, realizada pelos participantes desta pesquisa, reforça-se a complexidade envolvida no processo de aprendizagem, especificamente em relação à produção textual e ao desenvolvimento de habilidades metatextuais, uma vez que essa relação pressupõe uma atividade intencional e reflexiva sobre os componentes estruturais do texto, bem como o domínio da coerência e coesão, associado aos conhecimentos explícitos sobre o conteúdo a ser elaborado (em situações de escrita livre) e organizado (em ambas as situações, livre e reprodução). Devido a essa complexidade, o trabalho com o desenvolvimento das habilidades metatextuais, torna-se ainda mais relevante.

Como já mencionado, foi verificado que vários fatores estão envolvidos e precisam ocorrer juntos para que o sujeito consiga produzir um texto completo e estruturado. Sendo assim, diferentes experiências com os textos podem gerar conhecimentos diferentes. Visto que muitas crianças só terão contato com os diferentes tipos de textos na escola, ela possui um papel fundamental nessa experiência, principalmente ao se considerar que o desenvolvimento das habilidades metatextuais é favorecido, como ponto de partida, por meio do contato com a leitura e compreensão textual, mesmo em crianças ainda não alfabetizadas. Esse contato, ao propiciar conhecimento epilinguísticos sobre a estrutura de diferentes tipos de texto, é a base para o desenvolvimento da produção de textos estruturados, uma vez que, além da criança conhecer e diferenciar os elementos constitutivos de um determinado tipo textual, sendo uma etapa muito importante, ela precisará de informações, conteúdos, conhecimento de histórias, ler e ouvir várias opiniões para assim redigir e estruturar seu próprio texto, estabelecendo um esquema narrativo, o qual possa servir de base para outras situações de produção.

Considera-se relevante, como fator que também contribui para o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas, especificamente a metatextual, o conhecimento dos

próprios recursos cognitivos pelo aluno, com o intuito de ter melhores condições de controlar o seu conhecimento, sendo capaz de planejar e monitorar o uso de estratégias cognitivas, desenvolvendo dessa forma, habilidades mais eficientes de aprendizagem, as quais favoreçam a reconstrução dos conceitos e não apenas a sua reprodução. A habilidade metacognitiva não é automática e, para que ela seja alcançada, torna-se necessário uma prática pedagógica que contribua para o desenvolvimento de diversas estratégias de natureza cognitiva e metacognitiva (Hodges & Nobre, 2012).

Nesse sentido, práticas educativas que levem o aluno entrar em contato e a refletir deliberadamente sobre a estrutura dos diferentes tipos e gêneros textuais parece ser uma opção importante, principalmente em alunos que apresentam dificuldades com a escrita, pois a literatura tem evidenciado a relação entre o desenvolvimento das habilidades metatextuais e as habilidades de produção de texto, bem como resultados positivos quando essa habilidade é desenvolvida.

REFERÊNCIAS

- Albuquerque, E. B. C., & Spinillo, A. G. (1998). Consciência textual em crianças: critérios adotados na identificação de partes de textos. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3 (2), 145-158.
- Arruda, A. S. (2008). *Alfabetização e consciência metatextual: uma análise do conceito de letramento* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Baptista, M. N., & Moraes, P. R. (2007). Delineamento Experimental. In M. N. Baptista & D. C. Campos (Orgs.), *Metodologia de pesquisa em ciências: análises quantitativa e qualitativa* (pp.122-133). Rio de Janeiro: LTC.
- Barrera, S. D. (2003). Papel facilitador das habilidades metalingüísticas na aprendizagem da linguagem escrita. In M.R. Maluf (Org.), *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização* (pp. 65-90). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Berman, R. A. (2008). The psycholinguistics of developing text construction. *Journal of Child Language*, 35 (4), 735-771.
- Borges, S. M. M. (2011). *A estrutura da narrativa escrita, em crianças com diferentes línguas maternas e a mesma língua de escolarização* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.
- Capovilla, A. G. S., & Capovilla, F. C. (2009). A consciência fonológica e sua importância para a aquisição da linguagem escrita. In M. da Mota (Org.), *Desenvolvimento Metalingüístico: questões contemporâneas* (pp.19-40). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Correa, J. (2009). Habilidades metalingüísticas relacionadas à sintaxe e à morfologia. In M. da Mota (Org.), *Desenvolvimento Metalingüístico: questões contemporâneas* (pp.55-76). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Corso, H. V., Sperb, T. M., de Jou, G. I., & Salles, J. F. (2013). Metacognição e Funções Executivas: Relações entre os Conceitos e Implicações para a Aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29 (1), 21-29.
- Fávero, L. L. (2011). *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática.
- Ferreira, A. L., & Spinillo, A. G. (2003). Desenvolvendo a habilidade de produção de textos em crianças a partir da consciência metatextual. In M.R. Maluf (Org.), *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização* (pp. 119-148). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Ferreira, S. P. A., & Dias, M. da G. B. B. (2005). Leitor e leituras: considerações sobre gêneros textuais e construção de sentidos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (3), 323-329.
- Ferreira, S. P., & Correa, J. (2008). A influência de diferentes contextos de intervenção na escrita de histórias por crianças. *Estudos de Psicologia*, 25 (4), 547-555.
- Fitzgerald, J., & Teasley, A. B. (1986). Effects of Instruction in Narrative Structure on Children's Writing. *Journal of Educational Psychology*, 78 (6), 424-432.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist Association*, 34(10), 906-911.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387.
- Fortunato, M. V. (2011). Procedimentos de autoria na produção de textos escritos. *Revista Acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz*, 1 (1), 4-21.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. Harvester: Wheatsheaf.
- Gombert, J. E. (2003). Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In M.R. Maluf (Org.), *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização* (pp. 19-63). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Hodges, L. D., & Nobre, A. P. (2012). Processos cognitivos, metacognitivos e metalinguísticos na aquisição da leitura e escrita. *Revista Teoria e Prática da Educação*, 15(3), 85-97.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2015). Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2015). Recuperado http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=149
- Jou, G. I. de, & Sperb, T. M. (2006). A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(2), 177-185.
- Lins e Silva, M. E., & Spinillo, A. G. (1998). Uma análise comparativa da escrita de histórias pelos alunos de escolas públicas e particulares. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, 193(79), 6-16.

- Lins e Silva, M. E., & Spinillo, A. G. (2000). A Influência de Diferentes Situações de Produção na Escrita de Histórias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 337-350.
- Lopes, M. M. (2015). *Consciência Metatextual, compreensão leitora e resumo de histórias – possíveis relações em uma perspectiva psicolinguística* (Tese de Doutorado). Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Maluf, M. R., Zanella, M. S., & Pagnez, K. S. M. M. (2006). Habilidades metalingüísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. *Boletim de Psicologia*, 134 (LVI), 67-92.
- Maluf, M. R. & Gombert, J. E. (2008). Habilidades implícitas e controle cognitivo na aprendizagem da linguagem escrita. In M. R. Maluf & S. R. K. Guimarães (Orgs.), *Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita* (pp.123-135). Curitiba: Editora UFPR.
- Marcuschi, L. A. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In A. P. Dionísio, A. R. Machado & M. A. Bezerra (Orgs.), *Gêneros textuais & Ensino* (pp. 19-36). Rio de Janeiro: Lucerna.
- Marec-Breton, N. & Gombert, J. E. (2004). A dimensão morfológica nos principais modelos de aprendizagem da leitura. In M. R. Maluf (Org.), *Psicologia Educacional: questões contemporâneas* (pp 105-121). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Matos, D. A. S. (2014). Confiabilidade e concordância entre juízes: aplicações na área educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, 25 (59), 298-324.
- Minervino, C. A. da S. M., Roazzi, A., & Melo, M. R. A. (2014). Avaliação da leitura e escrita em diversos contextos. In A. Roazzi, F. V. de Paula & M. J. dos Santos (Orgs.), *Leitura & Escrita: a sua aprendizagem na teoria e na prática* (pp.169-185). Curitiba: Juruá.
- Morais, A. G. de (2012). *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos.
- Morais, J., Leite, I. & Kolinsky, R. (2013). Entre a pré-leitura e a escrita hábil: condições e patamares de aprendizagem. In M. R. Maluf & C. Cardoso-Martins (Orgs.), *A alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever* (pp. 17-48). Porto Alegre: Penso.
- Mota, M. da (2009). A consciência morfológica é um conceito unitário? In M. da Mota (Org.), *Desenvolvimento Metalingüístico: questões contemporâneas* (pp.41-53). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Moojen, S.M.P. (2011). *A escrita ortográfica na escola e na clínica: teoria, avaliação e tratamento* (2a ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Nobile, G. G. (2013). *Relações entre conhecimento ortográfico e habilidades de produção textual em diferentes situações de produção* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Nobile, G. G., & Barrera, S. D. (2016). Desempenho ortográfico e habilidades de produção textual em diferentes condições de solicitação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32 (2), 1-10.
- Oliveira, J. P. de (2010). *Efeitos de um programa de intervenção metatextual em escolares com dificuldades de aprendizagem* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.
- Paula, F. V. de, & Leme, M. I. da S. (2003). A importância do desenvolvimento da metacognição para a superação de dificuldades na aquisição da leitura. In M.R. Maluf (Org.), *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização* (pp. 91-118). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pereira, A. P. (2010). *As relações entre consciência metatextual, produção e compreensão de textos* (Dissertação de Mestrado). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Pessoa, A. P., Correa, J., & Spinillo, A. G. (2010). Contexto de produção e o estabelecimento da coerência na escrita de histórias por crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23 (2), 253-260.
- Pinheiro, R. & Leitão, S. (2007). Consciência da “Estrutura Argumentativa” e produção textual. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23 (4), 423-432.
- Poersch, J. M. (1998). Consciência e aprendizagem. In J. M. Poersch (Org.), *Letras de hoje*. Porto Alegre, 33 (4), 07-12.
- Queiroga, B., Lins, L., & Roazzi, A. (2008). Dificuldades impostas pela morfossintaxe para a apropriação ortográfica do português: evidências empíricas e implicações educacionais. In M. R. Maluf & S. R. K. Guimarães (Orgs.), *Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita* (pp.235-252). Curitiba: Editora UFPR.
- Rego, L. L. B. (1986). A escrita de estórias por crianças: as implicações pedagógicas do uso do registro lingüístico. *Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 2 (2), 165-180.

- Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro – Education At a Glance (2016). Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm>
- Ribeiro, C. (2003). Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (1), 109-116.
- Ribeiro, D. M., Pascualon, J. F., Sella, A. C., Bandini, C. S. M., & Souza, D. das G. de (2009). Avaliação de um procedimento de ensino de categorias estruturais de histórias. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 13 (2), 303-314.
- Rodrigues, M. R. F., & Vilela, F. C. (2012). Resolução da situação-problema e desfecho em histórias de crianças de 7 e 9 anos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32 (2), 422-437.
- Salles, J. F. de, & Correa, J. (2014). A produção escrita de histórias por crianças e sua relação com as habilidades de leitura e escrita de palavras/pseudopalavras. *Psicologia USP*, 25 (2), 189-200.
- Santos, A. A. A., & Cunha, N. B. C. (2011). Consciência metatextual: evidências de validade para instrumento de medida. *Psico-USF*, 17 (2), 233-241.
- Santos, M. J. dos, & Barrera, S. D. (2015). Escrita de textos narrativos sob diferentes condições de produção. *Psicologia Escolar e Educacional*. 19 (2), 253-260.
- Smolka, A.L.B. (2012). *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. Cortez: São Paulo.
- Souza, A. C. F. de C., & Correa, J. (2007). Reprodução escrita de histórias e a escrita ortográfica de crianças. *Psicologia em Pesquisa (UFRJ)*, 1(02), 32-40.
- 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., & Martins, R. A. (1997). Uma análise da produção de histórias coerentes por criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10 (2), 219-248.
- Spinillo, A. G., & Simões, P.U. (2003). O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (3), 537-546.

Spinillo, A. G. (2009). A consciência metatextual. In M. da Mota (Org.), *Desenvolvimento Metalinguístico: questões contemporâneas* (pp.77-113). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Sternenberg, R. (2000). *A Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Tunmer, W. E., & Herriman, M.L. (1984). The Development of Metalinguistic Awareness: A Conceptual Overview. In W. E. Tunmer, C. Pratt, & M. L. Herriman (Orgs.), *Metalinguistic awareness in children: theory, research and implications* (pp. 12-35). Heidelberg: Springer-Verlag.

Tunmer, W. E., Herriman, M. L. & Nesdale, A. R. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23(2), 134-158.

Zorzi, J. L. (1998). *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artmed.

Zorzi, J. L. (2003). *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre: Artmed.

ANEXOS

ANEXO 1 - A FESTA NO CÉU (Pré-teste)

Lago, A. (2005). *A festa no céu*. São Paulo: Melhoramentos.

Naquela noite ia ter uma festa no céu.

Nós, os bichos sem asa, estávamos jururus de fazer dó. Aí, imagine, a tartaruga, logo a tartaruga, decidiu que ia ao baile.

– Até logo! – disse ela para o urubu-rei. – Vou indo na frente porque vou devagar!

– Por que você não vai voando? – o urubu caçoou.

– É... vai voando! – os pássaros gozaram.

Mas enquanto os pássaros morriam de rir da pretensão da tartaruga, ela se mandou e... Naquela tarde, quando o urubu pegou o violão e levantou voo para a festa, a tartaruga estava quietinha escondida lá dentro.

No céu, sem que ninguém visse, a tartaruga pulou fora do esconderijo.

E a passarada arregalou os olhos:

- Mas como é que você apareceu aqui?

Como conseguiu chegar?

Como é que você veio?

– Voando – a tartaruga respondeu, rebolando.

E ela cantou, sambou a noite toda.

Rebolou até o sol raiar.

Depois tratou de encontrar um jeito de se enfiar de volta no violão.

Lá pela metade do caminho para casa, o urubu começou a assobiar um samba da festa.

E a tartaruga, que estava muito alegre e um pouco zonha, começou a cantarolar também.

O urubu-rei escutou.

Pensou um pouco.

Desconfiou.

Aquela diaba da tartaruga tinha feito ele de burro de carga.

Furioso, virou o violão e o sacudiu.

A tartaruga caiu rolando céu abaixo:

- Sai da frente, terra, senão te arrebento! – ela gritou o mais alto que pôde.

Mas a terra nem se mexeu.

O casco da tartaruga se quebrou em pedacinhos.

Fomos nós que achamos e colamos os pedaços todos.

Agora você já sabe por que a tartaruga tem esse lindo casco tão bem remendado.

E se você quiser saber mais sobre a festa no céu, pergunte para ela.

Ela adora contar.

ANEXO 2 - Lobisomem (Pós-teste 1)

Equipe Girassol (2010). *Lobisomem*. Barueri

Um casal do interior vivia feliz com suas sete filhas. Para alegrar ainda mais a família, nasceu um lindo menino. Que alegria! Agora o papai teria um homenzinho para ajudá-lo com os afazeres da fazenda.

Mas o lindo bebê cresceu e se tornou um menino pálido, com olhos fundos e orelhas estranhas. Não demorou para ganhar apelidos maldosos e ser motivo de gozação. Todos riam dele.

Um dia, ele encontrou num livro a lenda do lobisomem e começou a ler a história sem parar. Foi ficando cada vez mais interessado, mas também muito assustado. De acordo com a lenda...

.... Quando um casal tem sete filhas e a oitava criança nasce um menino, ao completar 13 anos, esse menino se transforma em lobisomem. A história dizia também que a transformação só acontece nas noites de sexta-feira com a lua cheia. Com medo, o menino pensava: “Sou o oitavo filho... único filho homem... vou fazer 13 anos na semana que vem... o quê? Estou perdido! Vou virar um lobisomem!”

O menino saiu andando pelas ruas desconsolado. Ele só pensava no lobisomem e no seu aniversário que estava chegando. Parou em frente à vitrine de uma loja para se olhar e pensava: “Eu vou virar um lobo! Eu vou virar um lobo!”

A semana passou, o aniversário chegou e a festa dos seus 13 anos foi muito animada. E nada de lobo... Ele ficou aliviado. Afinal, nada aconteceu. “Era só uma lenda!”, pensou ele.

A festa acabou e a família foi dormir. Quando já estava perto da meia-noite, o menino ficou com muita vontade de sair de casa. Então, ele fugiu de seu quarto e saiu de casa sem rumo.

Era sexta-feira, noite de lua cheia... ao ouvir as doze badaladas do sino da igreja e passar por uma encruzilhada, o menino começou a se transformar em um lobo com garras e presas afiadas. Todo seu corpo estava coberto de pelos pretos.

O lobisomem, então, saiu em disparada. Ele teria que encontrar sete cemitérios antes do amanhecer.

Ao chegar ao primeiro cemitério, mais uma vez, o lobisomem soltou um uivo bem alto para a lua. Mas tinha que ser rápido. Se não passasse por sete cemitérios antes do nascer do sol, nunca mais voltaria a ser um menino e se tornaria um lobo para sempre.

Depois de tanta correria, o lobisomem voltou para casa antes do sol raiar. “Ainda bem que deu tempo!”, pensou. Ele entrou em casa bem devagarinho para não acordar seus pais. Mesmo cansado e com os olhos quase se fechando, percebeu que já tinha se transformado em um menino novamente.

No outro dia, ninguém na escola percebeu o que havia acontecido com ele. Mas todos falavam sobre um uivo horripilante que ouviram à noite. Como ninguém viu nada, a história do lobisomem continuava a ser só mais uma lenda...

Passado um certo tempo, o menino ficou sabendo que haveria uma corrida na cidade e conversava com seus amigos quando revelou, sem perceber, seu segredo.

- Eu vou ganhar essa corrida, tenho certeza, vocês vão ver!

- Por quê? Você sempre ficou em último lugar! – um dos colegas disse.

- Que nada! Se consigo correr sete cemitérios em menos de um dia, vou ser o campeão!

- O quê!? Sete cemitérios?

- Socorrooooo! Fugam!

Ele é o lobisomem!

E gritaram para toda a cidade ouvir: - lobisomem! lobisomem!

Com medo, todos saíram correndo para se esconder. O menino ficou muito triste e resolveu ir embora.

Nunca mais ninguém escutou o uivo do lobo por aquelas bandas. Mas, até hoje, existem pessoas que dizem ter ouvido o lobisomem em algum outro lugar.

Preste atenção! Nas noites de lua cheia pode ter um lobisomem perto de você!

Ele pode estar disputando uma corrida ou passeando pelos cemitérios!

- AAAUUUUU... AAAUUUU !!!

ANEXO 3 - A GALINHA PRETA (Pós-teste 2) adaptado

Schlossmacher, M., & Gider, I. (2005). *A galinha preta*. São Paulo: Martins Fontes

Numa fazenda, entre muitas galinhas brancas, vivia uma galinha preta. Era uma galinha comum, mas os ovos que ela botava não eram como os outros. Cada um tinha uma forma diferente e, nenhum tinha forma de ovo. As galinhas brancas viviam zombando dela, dizendo:

- Esses ovos esquisitos nem cabem nas cestas de ovos.

A galinha-chefe chamou a galinha preta e disse:

- Isso é um absurdo! Você é uma incompetente, seus ovos são uma vergonha para o nosso galinheiro. Faça o favor de entrar no paiol e não aparecer mais aqui fora.

Um belo dia, o coelho da Páscoa apareceu no galinheiro, querendo escolher ovos para pintar. As galinhas mostraram orgulhosas seus ovos, já a galinha preta ficou lá dentro, muito triste por não poder mostrar os ovos dela.

O coelho da Páscoa encheu sua cesta de ovos e já ia indo embora quando ouviu um soluço lá no paiol e viu a galinha preta chorando ao lado do ninho. O coelho ficou impressionado, nunca tinha visto ovos tão fantásticos e teve uma ideia:

- Este ano vou dar seus ovos de presente ao rei! Ele deve estar achando muito monótono comer ovos sempre iguaizinhos, todos os dias. Não fique triste, o rei vai adorar seus ovos!

Não foi fácil para o coelho pintar aqueles ovos de formas tão estranhas, mas ele conseguiu usando muitas cores bonitas e pinturas de vários estilos.

No dia da Páscoa, o coelho saiu bem cedinho para distribuir os ovos. Ninguém o viu passar e todo mundo encontrou um lindo ovo de Páscoa escondido em algum lugar, até o rei. Na verdade, o rei não estava com a menor vontade de procurar ovos e meio sonolento saiu em busca dos ovos de Páscoa.

Procurou em todos os cantos do palácio, foi tudo em vão. Cansado, sentou no trono e viu alguma coisa. Que surpresa! Que maravilha! Nunca na vida o rei tinha visto ovos como aqueles e abriu um enorme sorriso!

- Preciso conhecer o coelho da Páscoa que me trouxe esses ovos! e saiu em busca do coelho. Os dois ficaram espantados quando se viram frente a frente. O coelho contou onde tinha arranjado aqueles ovos diferentes e o rei quis ir até lá.

As galinhas ficaram no maior alvoroço quando viram o rei chegar. O que será que ele queria no galinheiro? O rei encarou as galinhas, uma por uma.

- Quem de vocês botou estes ovos tão lindos? - ele perguntou, mostrando a cesta de ovos de formas diferentes. A galinha-chefe disse que foi ela, pois era a chefe do galinheiro.

Enquanto isso, a galinha preta continuava escondida num canto do paiol e de repente o rei entrou, e ela ficou tão assustada que botou mais um ovo. O coelho da Páscoa disse:

- Esta é a galinha que bota esses ovos diferentes.

Muito feliz, o rei pediu:

- Venha morar comigo no palácio. Eu queria que todas as manhãs você botasse um ovo lindo e diferente pra mim.

E assim aconteceu, a galinha preta encontrou o lugar ideal para viver.

Cada ovo que ela botava era um motivo de alegria para o rei.

ANEXO 4 - QACM 1**QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA METATEXTUAL (Pré-Teste)**

Nome: _____ **Idade** ____ **Ano escolar** ____

Leia os textos e responda se eles são ou não uma história, justificando a sua resposta.

1) doces
cachorro-quente
pipoca
algodão doce
maçã caramelada
coca-cola
fanta
cerveja
quentão

Esse texto, é uma história ? Sim () Não ()
Por que?

2) O leão Papelão convocou uma reunião. Todos foram chegando: o gavião Pimentão, o pavão Lilico, o leitão Bolão, o macaco Limão e a rãzinha Bilinha.
- Por favor, façam silêncio.
O momento é de atenção. Vocês viram como nossa floresta está suja? Todos tragam água, sabão, vassoura e pano de chão.
-Isso mesmo. Ninguém respeita nada. Jogam tudo na mata.
O gavião Pimentão e o leitão Bolão pegaram um escovão e começaram a lavar os portões e as janelas das casas. A rãzinha, o pavão e o macaco Limão foram catar os papéis e as latas velhas.
A floresta foi ficando linda! Tudo limpinho e brilhando.
O leão Papelão agora é o capitão. Se a sujeira começar a aparecer, convoca mutirão, com a vassoura na mão.

Esse texto, é uma história? Sim () Não ()
Por que?

3) Um, dois, feijão com arroz.
Três, quatro, feijão no prato.
Cinco, seis, chegou minha vez
Sete, oito, comer biscoito
Nove, dez, comer pastéis.

Esse texto, é uma história? Sim () Não ()
Por que?

4) Os times são divididos por uma rede que fica no centro da quadra. É necessária uma bola. O jogo começa com um dos times, que deve sacar. Logo depois do saque, a bola deve ultrapassar a rede e seguir ao campo do adversário, onde os jogadores tentam evitar que a bola caia no seu campo, usando qualquer parte do corpo (antes só era válido usar membros da cintura para cima, mas as regras foram mudadas). O jogador pode rebater a bola para que ela passe para o campo adversário, sendo permitido dar três toques na bola antes que ela passe, sempre alternando os jogadores que dão os toques. Caso a bola caia na quadra, é ponto do time adversário.

Esse texto, é uma história? Sim () Não ()
Por que?

5) Era uma vez uma galinha carijó muito gorda e muito linda que chocou ovinhos. Destes saíram dois frangos, um era grande e bonito o outro era magro e franzino. O frango grande se tornou um lindo galo e era muito briguento, pois brigava com o mais fraco dando-lhes bicadas e não o deixava comer direito, o frango fraco mal podia ficar de pé. Um certo dia viram a senhora dona do sítio com um enorme facão nas mãos, o frango forte que por sua vez já tinha se tornado um galo disse ao pequeno e fraco: você está vendo, ela vem vindo aqui pra matá-lo e mandá-lo pra panela, jamais mataria um galo bonito e viçoso como eu. O frango doente e fraco ficou apavorado, mas quando a mulher chegou logo pegou o galo lindo, forte e gordo. O frango fraquinho entendeu nada, mas falou: mais vale ser fraco e doente e não ir pra panela.

Esse texto, é uma história? Sim () Não ()
Por que?

ANEXO 5 - QACM 2

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA METATEXTUAL (Pós-Teste 1)

Nome: _____ Ano escolar _____

Leia os textos e responda se eles são ou não uma história, justificando a sua resposta.

1) Dona Risoleta, professora de religião, tinha horror a baratas. Magricela como a Olívia Palito de Popeye, parecia um galho seco dentro do vestido escuro. Era antipática e ranzinza. Usava óculos de lentes grossas; não enxergava direito, vivia confundido um aluno com o outro.

A aula de religião não contava ponto nem influía na nossa média, mas a diretora nos obrigava a frequentar. Um dia apareceu uma barata na sala de aula. Descobrimos então que Dona Risoleta tinha verdadeiro horror de baratas: soltou um grito, apontou a bichinha com o dedo trêmulo e subiu na cadeira, pedindo que matássemos. Era uma barata grande, daquelas cascudas.

A classe inteira se mobilizou para matá-la. Foi aquele alvoroço: empurrões, cotoveladas, pontapés, risos e gritaria, todos querendo atingi-la primeiro. E a coitada, feito barata tonta, escapando no chão. Até que, de repente, tive a sorte de dar com ela passando a correr entre meus pés: esmigalhei-a em uma pisada só.

Fui aclamado como herói, vejam só: herói por ter matado uma barata.

Esse texto, é uma história? Sim () Não ()

Por que?

2) ai q bom q vc gostou do meu blog ele deu trabalho mas valeu apenas achu q fico lindu tbm vamos trocar links pega la o meu q eu vou colocar o seu! e seu blog já ta na minha listinha de destaque ok!? até a próxima!! Bjinhos

Esse texto, é uma história? Sim () Não ()

Por que?

3) 3 xícaras de chá de amendoim cru
2 xícaras de chá de açúcar
1 xícara de chá de mel
1 colher de chá de bicarbonato de sódio

Modo de preparo:

1. Em recipiente fundo, misture o amendoim, o açúcar e o mel. Leve ao forno de micro-ondas por 10 minutos em potência alta, mexendo algumas vezes.
2. Retire do micro-ondas, acrescente o bicarbonato, mexa e despeje imediatamente em uma superfície lisa untada com margarina.
3. Deixe esfriar e quebre em pedaços.

Esse texto, é uma história? Sim () Não ()

Por que?

4) Era uma vez... uma lebre e uma tartaruga. Um dia, estando a conversar, diz assim a lebre para a tartaruga:

- Olha lá, tu não queres fazer uma corrida comigo?

A tartaruga respondeu-lhe que sim. A lebre riu-se para dentro e pensou assim:

- Quem vai ganhar sou eu. Ela é tão lenta...!

Na manhã seguinte preparam-se todos para a corrida. Quando se encontraram na partida, a lebre começou logo a correr, e a tartaruga a avançar toda lenta. Quando a lebre já se tinha distanciado bastante, tanto que já nem via a tartaruga, pensou assim:

- A tartaruga ainda está tão longe que eu bem posso dormir uma soneca.

Deitou-se à sombra de uns arbustos e adormeceu, sonhando com a vitória. Entretanto a tartaruga, que vinha muito lentamente, passou pela lebre, viu-a a dormir, e pensou assim:

- Ah, ah, ah, até parece que vou ganhar...!

Passado muito tempo a lebre finalmente acordou. Não viu a tartaruga e começou a correr. Já perto da chegada viu finalmente a tartaruga. No entanto, esta já estava a atravessar a meta, pelo que ganhou. A lebre, ao chegar, deu os parabéns à tartaruga.

Esse texto, é uma história narrativa? Sim ()

Não ()

Por que?

5) Recomenda-se que os comprimidos sejam engolidos sem mastigar e com líquido suficiente (aproximadamente $\frac{1}{2}$ a 1 copo).

Recomenda-se que, para a administração da solução oral, seja utilizado o copo medida graduado que acompanha o frasco na embalagem (graduado para 2,5 mL - 5 mL - 7,5 mL e 10 mL).

Solução oral (gotas):

Coloque o frasco na posição vertical com a tampa para o lado de cima, gire-a até romper o lacre.

Vire o frasco com o conta-gotas para o lado de baixo e bata levemente com o dedo no fundo do frasco para iniciar o gotejamento. Cada 1 mL = 20 gotas.

Esse texto, é uma história? Sim ()

Não ()

Por que?

ANEXO 6 - QACM 3**QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA METATEXTUAL (Pós-Teste 2)**

Nome: _____ **Ano escolar** _____

Leia os textos e responda se eles são ou não uma história, justificando a sua resposta.

1) CHATICE

(José Paulo Paes)

Jacaré,

Larga do meu pé,

Deixa de ser chato!

Se você tem fome,

Então vê se come

Só o meu sapato,

E larga do meu pé,

E volta pro seu mato,

Jacaré!

Esse texto, é uma história? Sim () Não ()

Por que?

2)

1. O passarinho que mais vigia a gente? ()bem-te-vi ()papagaio ()ema

2. Sendo apenas seu, é usado mais pelos outros do que por você? ()pé ()nariz ()nome

3. Tem pé de porco, rabo de porco, orelha de porco, mas não é porco nem porca?

()feijoadada

() arroz

() macarrão

4. A ave que queremos no quintal e nunca queremos na cabeça? ()pato () galo ()periquito

Esse texto, é uma história? Sim () Não ()

Por que?

3) O leão estava a dormir no seu covil em certa tarde de verão, quando um rato lhe passou por cima do focinho e o acordou. O leão rosnou, furioso, e já ia esmagar o rato com a pata enorme quando:

- Oh, poupai-me, senhor – guinchou o rato. – Na verdade, eu não mereço ser morto. Não vos fiz mal... e também não presto para comer.

O leão tornou a rugir, ensonado.

- Além disso – continuou o rato -, se me poupardes agora, talvez um dia possa fazer qualquer coisa por vós.

O leão rugiu uma enorme gargalhada, mas levantou a pata e o rato escapou-se.

Passado algum tempo, o leão andava a caçar na floresta quando caiu numa armadilha. Uma rede caiu-lhe em cima e fechou-o. Sem qualquer esperança de fuga, começou a rugir, e a sua voz ecoou em todos os recantos da floresta. O rato, que também saíra para caçar naquela noite, depressa reconheceu a voz do leão e correu para o sítio onde ele estava. E vendo o que se passava, disse:

- Não vos preocupeis, senhor, eu tiro-vos daí num instante.

E logo começou a roer e a mordiscar as grossas malhas da rede. Passado pouco tempo o leão estava solto. O rato, como tinha prometido, salvou-lhe a vida.

Esse texto, é uma história? Sim () Não ()

Por que?

4) São Paulo - Um incêndio atinge, na tarde desta terça-feira, barracos da Favela Naval, na Vila São José, em Diadema, na Grande São Paulo. Não há informações sobre feridos.

O Corpo de Bombeiros da região enviou nove carros para controlar as chamas, que começaram às 14h30. Segundo a corporação, o fogo teve início em dois barracos, se espalhando por uma área de aproximadamente mil metros quadrados.

A favela fica localizada na Rua Vereador Rubens de Oliveira.

Esse texto, é uma história? Sim () Não ()

Por que?

5) A menina era só alegria. Era a primeira vez que iria à cidade, vender o leite de sua querida vaquinha. Colocou sua melhor roupa, um belo vestido azul, e partiu pela estrada com a lata de leite na cabeça. Ao caminhar, o leite chacoalhava dentro da lata.

A menina também, não conseguia parar de pensar.

"Vou vender o leite e comprar ovos, uma dúzia."

"Depois, choco os ovos e ganhou uma dúzia de pintinhos."

"Quando os pintinhos crescerem, terei bonitos galos e galinhas."

"Vendo os galos e crio as galinhas, que são ótimas para botar ovos."

"Choco os ovos e terei mais galos e galinhas."

"Vendo tudo e compro uma cabrita e algumas porcas."

"Se cada porca me der três leitõesinhos, vendo dois, fico com um e ..."

A menina estava tão distraída em seus pensamentos, que tropeçou numa pedra, perdeu o equilíbrio e levou um tombo.

Lá se foi o leite branquinho pelo chão. E os ovos, os pintinhos, os galos, as galinhas, os cabritos, as porcas e os leitõesinhos pelos ares.

Esse texto, é uma história ? Sim () Não ()

Por que?

ANEXO 7 - A MULHER DO VIZINHO (Sessão 1)

Sabino, F. (1980) A mulher do vizinho. In: *Para gostar de ler: crônicas*. São Paulo: Ática, v.5, p.38-9.

Contaram-me que na rua onde mora (ou morava) um conhecido e antipático general de nosso Exército morava (ou mora) também um sueco cujos filhos passavam o dia jogando futebol com bola de meia. Ora, às vezes acontecia cair a bola no carro do general e um dia o general acabou perdendo a paciência, pediu ao delegado do bairro para dar um jeito nos filhos do sueco.

O delegado resolveu passar uma chamada no homem, e intimou-o a comparecer à delegacia. O sueco era tímido, meio descuidado no vestir e pelo aspecto não parecia ser um importante industrial, dono de grande fábrica de papel (ou coisa parecida), que realmente ele era.

Obedecendo a ordem recebida, compareceu em companhia da mulher à delegacia e ouviu calado tudo o que o delegado tinha a dizer-lhe. O delegado tinha a dizer-lhe o seguinte:

— O senhor pensa que só porque o deixaram morar neste país pode logo ir fazendo o que quer? Nunca ouviu falar numa coisa chamada AUTORIDADES CONSTITUÍDAS? Não sabe que tem de conhecer as leis do país? Não sabe que existe uma coisa chamada EXÉRCITO BRASILEIRO que o senhor tem de respeitar? Que negócio é este? Então é ir chegando assim sem mais nem menos e fazendo o que bem entende, como se isso aqui fosse casa da sogra? Eu ensino o senhor a cumprir a lei, ali no duro: *dura lex*! Seus filhos são uns moleques e outra vez que eu souber que andaram incomodando o general, vai tudo em cana. Morou? Sei como tratar gringos feito o senhor.

Tudo isso com voz pausada, reclinado para trás, sob o olhar de aprovação do escrivão a um canto. O sueco pediu (com delicadeza) licença para se retirar. Foi então que a mulher do sueco interveio:

— Era tudo que o senhor tinha a dizer a meu marido?

O delegado apenas olhou-a espantado com o atrevimento.

— Pois então fique sabendo que eu também sei tratar tipos como o senhor. Meu marido não é gringo nem meus filhos são moleques. Se por acaso incomodaram o general ele que viesse falar comigo, pois o senhor também está nos incomodando. E fique sabendo que sou brasileira, sou prima de um major do Exército, sobrinha de um coronel, E FILHA DE UM GENERAL! Morou?

Estarrecido, o delegado só teve forças para engolir em seco e balbuciar humildemente:

— Da ativa, minha senhora?

E ante a confirmação, voltou-se para o escrivão, erguendo os braços desalentado:

— Da ativa, Motinha! Sai dessa...

ANEXO 8 - O DIA DA VENTANIA (Sessão 1)

Bandeira, P. (2001). *O dia da ventania*. São Paulo: SEED Editorial.

A onça andava louca para devorar o coelho. Mestre coelho, que era muito esperto, imaginou um plano para acabar com a perseguição. Viu que a onça se aproximava e começou o seu planinho. Pegou o facão e pôs-se a juntar cipós, apressado e ansioso. A onça achou aquilo muito estranho e perguntou:

- Para que tanto cipó, mestre coelho?
- Pois não sabe comadre onça? Acontece que Tupã está furioso com todos os bichos da floresta e vai mandar um castigo terrível! Logo mais começa o Dia da Ventania Final!
- Dia da Ventania Final?! – espantou-se a onça. – O que é isso?
- É que vai ventar como nunca antes ventou no mundo. Vai ventar tanto que nenhum bicho vai conseguir ficar de pé na terra. Vai tudo pelos ares!
- Que horror! – horrorizou-se a burra da onça.
- E o que é que se pode fazer?
- Quem não for bobo tem de pedir para alguém amarrá-lo bem amarrado numa árvore bem grossa. Eu estou juntando esses cipós aqui e vou correndo pra casa amarrar todos os meus filhinhos!

A onça estava apavorada:

- Me ajude, amigo coelho! Não quero ser levada pela ventania. Me amarre primeiro!
- Desculpe, comadre onça, mas não posso. Tenho de ir correndo pra casa e amarrar meus filhinhos.
- Não faça isso comigo, compadre coelho, por favor! Me amarre!

A onça tanto insistiu que o coelho, depois de fingir que recusava, acabou concordando. Amarrou a danada da onça muito bem amarrada, com uma porção de cipós, na árvore mais forte da floresta!

E foi feliz para casa, deixando a burra da onça muito bem amarradinha e muito satisfeita, à espera da ventania que nunca haveria de aparecer...

ANEXO 9 - Sapo com medo d'água (Sessão 1)

Azevedo, R. (2011). Sapo com medo d'água. In R. Azevedo. *Meu livro de folclore*. São Paulo: Ática.

Dois homens, fugidos da prisão, pararam na beira da lagoa para matar a sede e descansar um pouco.

Um sapo dormia debaixo da samanbaia. Os bandidos agarraram o sapo.

- Olha que desengonçado! – disse um deles, apertando o bicho entre os dedos.

- É feio que dói! – completou o outro, com cara de nojo.

E os dois resolveram fazer uma maldade.

- Vamos jogar no formigueiro?

Ouvindo isso, o sapo estremeceu. Por dentro. Por fora, abriu um sorriso indiferente.

- Que nada – respondeu o outro, percebendo que o sapo não estava nem ligando.

- Pega a faca. Vamos picar ele todinho.

O sapo, de olhos fechados, começou a assobiar uma linda melodia.

Os dois bandidos queriam dar um jeito de fazer o sapo sofrer.

- Sobe na árvore e atira ele lá do alto.

- Pega um fósforo e acende uma fogueira.

Vamos fazer um churrasco de sapo!

O sapo espreguiçava-se tranquilo entre os dedos do homem.

Um dos bandidos teve outra ideia.

- Já sei! Vamos afogar o desgraçado na lagoa!

Foi quando o sapo deu um pulo desesperado e começou a gritar:

- Tudo menos isso!

Os malfeitores, agora, sim, tinham chegado onde queriam.

- Vai pra água, sim senhor!

- Não sei nadar! – berrava o sapo.

- Então, vai morrer engasgado!

O bicho esperneava:

- Socorro!

- Vai sufocar de tanto engolir água!

- Não!

- Vai virar comida de jacaré!

- Tenho mulher e filhos pra cuidar!

- Joga bem longe!

- Me acudam!

- Lá vai!

O homem atirou o sapo no fundo da lagoa. O sol estava redondo. O sapo – ploft – desapareceu no azul bonito das águas.

Depois voltou, risonho, mostrou a língua e foi embora nadando e cantando e requebrando n'água, feliz da vida!

ANEXO 10 - A descoberta de Miguel (Sessão 1)

Nunes, M. (1992). *A descoberta de Miguel*. São Paulo: Editora do Brasil

Miguel tinha quatro anos e não tinha irmãos. Tinha um pai legal e uma mãe muito boazinha.

Mas o pai de Miguel passava o dia trabalhando e não tinha tempo para ele.

A mãe de Miguel também passava o dia trabalhando e não tinha tempo pra ele.

Na casa de Miguel trabalhava a Maria. Ela cuidava dele e era engraçada.

Dava risada alto, enquanto falava com o namorado pelo telefone.

Gostava de cantar enquanto arrumava a casa e fazia a comida.

Mas a Maria também estava sempre ocupada. Não tinha tempo para o Miguel.

A casa de Miguel era muito bonita. Grande, com um belo jardim na frente. Com muitos quartos e três televisões.

Miguel adorava ver televisão. Era isso o que ele fazia o dia inteiro.

Quando uma televisão estragava, tinha outra e mais outra.

Miguel assistia muitos desenhos animados. O que ele mais gostava era o dos Super-Heróis.

Ele via tudo o que passava na televisão. Até a novela das seis horas. Da novela das sete, só via um pedacinho, porque sempre acabava dormindo.

Miguel almoçava e jantava na frente da televisão. E tomava banho correndo enquanto estavam passando as propagandas.

A mamãe chegava na hora da novela das seis e o pai chegava durante a novela das sete. Às vezes o papai chegava depois, mas aí o Miguel já estava dormindo.

Um dia, aconteceu uma coisa horrível. Todas as televisões pararam de funcionar e o Miguel ficou muito chateado, a Maria disse que era porque a luz tinha acabado.

O tempo passava e a luz não voltava, Miguel ficou sentado no sofá, sem saber o que fazer.

Depois de esperar um tempão, Miguel resolveu abrir a porta e sair para o jardim, ele nunca tinha feito isso antes. Era um dia muito bonito.

O sol iluminava as flores, as árvores, tudo e, havia um ventinho gostoso, que brincava com as nuvens e atrapalhava o cabelo.

Miguel começou a olhar as flores, elas eram lindas! Tinha flor vermelha, amarela e branca, quantas flores! E algumas eram bem cheirosas.

Miguel abaixou e viu uma porção de formigas, que coisa mais engraçada! As formigas andavam em fila, carregando pedacinhos de folha na cabeça, segurando com as patinhas.

Miguel colocou o pé na frente da fileira, as formigas ficaram confusas e deram um jeito, rodeando o pé dele. Foi muito divertido!

Miguel escutou uma música linda. Ficou ouvindo com atenção e acabou descobrindo um passarinho cantando no galho de uma árvore. O passarinho parecia muito contente, ele era amarelo e preto e cantava assim: Bem-te-vi! Bem-te-vi!

De repente, a Maria chegou na porta e gritou: - Miguel! Miguel! A luz voltou, você já pode ver televisão de novo. Miguel nem ligou, continuou correndo, todo feliz, pelo jardim".

ANEXO 11A - Figura I (Sessão 2)“Tudo vira diversão”

Como todos os dias, os dois amigos João e Pedro saíram para brincar e se divertiam muito soltando pipa. A brincadeira estava muito animada, mas naquele dia havia muitas nuvens no céu e de repente começou a chover muito e os dois saíram correndo. Pedro para não estragar a sua pipa, tentou protegê-la embaixo de seu braço.

Conseguiram chegar a casa de João e muito tristes olhavam a chuva pela janela, queriam estar brincando, mesmo com toda aquela chuva. Aos poucos a chuva foi passando e os dois amigos tiveram uma ideia. Decidiram aproveitar toda aquela água correndo pela rua, fizeram os seus barquinhos de papel e como se estivessem em alto mar, se divertiram a tarde toda!.

Figuras embaralhadas

Figuras embaralhadas

ANEXO 11B - Figura II (Sessão 2)“A grande corrida”

As férias de final de ano estavam chegando e na escola, como todos os anos, haveria uma grande corrida de sacos entre os colegas da turma. Todos os meninos ocuparam suas posições, aguardando a largada. O juiz da prova acenou sua bandeirinha e apitou, dando início a última corrida do ano. Começou o pula pula dos amigos, ninguém conseguia parar em pé e todos tentavam alcançar o primeiro lugar, correndo, pulando, caindo. Joaquim e Augusto estavam quase empatados, lado a lado, mas Joaquim se aproximava cada vez mais da chegada e com muito sufoco conseguiu arrebentar a fita da linha de chegada. Foi o campeão! Subiu no pódio e mais uma vez recebeu a medalha. Alguns amigos não estavam torcendo para ele, mas mesmo assim, todos os amigos o aplaudiu.

Figuras embaralhadas

Figuras embaralhadas

ANEXO 12A - BARALHO I (Sessão 3)

Ramos, L. & Santos, A. D. dos (2007). *A Revolta dos Livrinhos*. São Paulo: Editora do Brasil

Na biblioteca da escola Recriar, houve uma revolta dos livrinhos. Nesta escola havia, além das salas de aulas, salas de jogos, de recreação, de televisão. Quase todas as crianças preferiam a sala de jogos. Lá elas podiam jogar dama, dominó e muitos outros jogos. O parque também era muito frequentado. Lá todos os brinquedos estavam sempre em movimento... todos lotados de crianças.

A biblioteca, coitada, era a menos frequentada.

Até que um dia os livrinhos resolveram protestar contra aquela situação e organizaram uma passeata pela escola, demonstrando a todos a sua importância. Na frente ia a matemática, gritando em números seu grito de alerta! Colocando, assim todos para pensar numa solução que resolvesse os problemas que lançava no ar, como um grande desafio. Mais adiante vinha a gramática perguntando de um por um:

- Eu estudo, Tu...? Ele ama, Nós...? Vós cantais, Eles...?

Logo depois, o livro de História gritando bem alto, chamando a atenção de todos:

- Dentro de mim estão escritos acontecimentos importantes, batalhas heroicas e fatos marcantes.

Em seguida a Geografia, jogando mapas para todos os lados, em sinal de protestos, deixando todo o mundo alarmado!

Agora é a vez da Ciência, dividindo as partes das plantas, explicava com paciência:

- Raiz, Caule, Folhas, Flores, Frutos.

- E eu, coitado! Sou de todos o menos lembrado. Trago histórias de fadas, mocinhos e cinderelas, mas fico sempre num canto esquecido.

E assim seguiu a passeata, cada livro com seu protesto!

Os alunos, agora atentos, pensavam no que os livrinhos diziam e os acompanharam de volta à biblioteca, onde então tudo era clima de festa. A partir desse dia, a biblioteca da escola Recriar está sempre cheia, e os livrinhos muito contentes por estarem sendo lembrados e lidos constantemente, levando assim os alunos a serem mais gente.

Todos os alunos da escola passaram de ano e ficaram cada vez mais sabidos e inteligentes. E, claro, os professores ficaram muito contentes.

E os livros? Ora essa! Estes vivem sempre sorridentes!

ANEXO 12B - BARALHO II (Sessão 3)

Rocha, R. (2009). *Nosso amigo Ventinho*. São Paulo: Salamandra

Havia um Ventinho muito bonitinho, alegre e serelepe. Ele vivia fazendo estripulias pelo céu.

As brincadeiras de Ventinho eram muito divertidas. Voava pelo céu com seus amiguinhos, os outros ventinhos, e com suas amiguinhas, as nuvens, ele levava todas para passear.

Mas, na hora de trabalhar, Ventinho fazia tudo direitinho. Logo de manhã, bem cedo, Ventinho ajudava o Papai, que era um vento muito forte a levar os barcos dos pescadores para o mar. Logo que as lavadeiras punham a roupa na corda, ele corria para secar, ele gostava de balançar as roupas pra lá e pra cá.

Quando Ventinho voltava para casa, gostava de espiar pelas janelas o que as crianças estavam fazendo. Todos os dias, ele ia ver o que se passava na escola.

Naquele dia, havia uma grande reunião. Todas as crianças estavam na sala e as professoras estavam combinando uma grande festa. Ventinho muito curioso entrou pela janela, levantando a cortina até o alto. Ventinho percebeu que tinha ficado preso, correu de um lado para outro, procurando uma saída. Mas, como não encontrou, sentou em cima do armário, esperando que alguém abrisse uma porta para ele sair. As crianças estavam combinando montar uma peça de teatro para comemorar o dia da criança. – Tomara que não chova – pensou Ventinho, e aproveitou quando abriram a porta e foi embora, voando para casa.

O tempo passou, mas Ventinho não esqueceu dos meninos da escola. Todos os dias, quando voltava de seu trabalho, espiava os progressos que a festa ia fazendo. Primeiro armaram um grande palco no pátio da escola. Depois, começaram os ensaios, era muito engraçado ver os meninos imitando bichos, fazendo caretas, dançando e cantando. Até que chegou o dia da festa.

Todas as crianças vestiram suas fantasias, na maior alegria sorriam e brincavam. Mas Ventinho estava muito preocupado, pois lá no céu alguma coisa não parecia muito certa. Aquelas nuvens gordas, muito gordas, muito escuras faziam uma cara que não enganava Ventinho. Se o primo Noroeste aparecer é chuva na certa. O primo Noroeste era um vento muito esquisito, as vezes era bonzinho, levava chuvas para as fazendas, hortas, plantações, mas quando estava de mau humor, só queria saber de estragar festinhas, e lá vinha ele de cara feia, empurrando as nuvens e falando:

- Vamos, suas nuvens molengas, vamos estragar aquela festa lá embaixo.

Ventinho quando viu aquilo não teve dúvidas, correu ao encontro de Noroeste, pedindo:

- Ah, Noroeste, não faça isso! As crianças estão tão contentes com a festa.

- Ora Ventinho, deixe de ser bobo! Que é que adianta você querer defender os meninos? Eles nem sabem que você existe. O que é que você lucra com isso?

- E você, o que é que lucra em estragar a festa deles? Seu vento sem coração, vento de ventilador. Então Ventinho teve uma ideia. Saiu voando, voando e foi buscar todos os ventinhos, seus amiguinhos. E todos juntos começaram a empurrar as nuvens para bem longe e as nuvens que eram amigas do Ventinho se faziam bem levinhas para ajudar. E Noroeste apesar de ser um vento muito forte, não podia com todos os ventinhos juntos.

As nuvens foram se afastando e o sol foi surgindo. Os meninos ficaram todos contentes. Ventinho muito orgulhoso sabia que ele é que tinha conseguido salvar a festa e ele nem se incomodava se os meninos sabiam disso.

ANEXO 13 - HISTÓRIAS (Sessão 4)Começo

(Heck, L. A. (2006). A borboleta Azul. Lajeado, RS: UNIVATES)

“Fifi era a lagarta que nasceu do ovo que alguma borboleta pôs sobre uma folha qualquer. Ao nascer, comia sem parar, tanto que, quando atacava as plantas, não sobrava nenhuma folha sequer. Mas o tempo passou... Fifi, agora, se preparava para a grande transformação; então saiu a procura de um lugar bem tranquilo”.

Meio

(Machado, J. L. (2003). A bruxa e o caldeirão. Edições Vercial)

“Era muito aborrecido aquele furo no caldeirão. Nem a sopa do dia- a- dia podia cozinhar. Mantinha-se a pão e água. Matutou dias seguidos no assunto e começou a desconfiar se o mercador que lhe vendera o caldeirão na feira há muitos anos atrás a não teria enganado com o material de segunda categoria. A ela, bruxa inexperiente e a dar os primeiros passos nas artes mágicas, podia facilmente ter-lhe dado um caldeirão com defeito”.

Final

(Heck, L. A. (2005). O peixinho e o gato. Lajeado, RS: UNIVATES)

“Vermelho ficou muito emocionado ao avistar o imenso mar azul que o esperava. Ao ser posto dentro d’água, sem demora desapareceu, indo reencontrar a sua família e todos os seus amigos. No lugar onde morava, era só alegria. Os peixinhos deram uma grande festa para comemorar a sua volta. Vermelho foi recebido como herói. Em seus poucos momentos de solidão, o peixinho Vermelho relembrava a grande aventura que viveu na terra no meio daquelas criaturas muito estranhas”.

ANEXO 14 - Aprovação CEP

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Comitê de Ética em Pesquisa

Campus de Ribeirão Preto

Of.CETP/FFCLRP-USP/018-vjmc

Ribeirão Preto, 21 de fevereiro de 2014

Prezada Pesquisadora,

Comunicamos a V. Sa. que o projeto de pesquisa intitulado "EFEITOS DE INTERVENÇÕES VOLTADAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES METATEXTUAIS SOBRE O DESEMPENHO NA PRODUÇÃO ESCRITA DE TEXTOS NARRATIVOS" foi reanalisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 128ª Reunião Ordinária, realizada em 20.02.2014, e enquadrado na categoria: **APROVADO** (CAAE n.º 26634914.0.0000.5407).

Solicitamos que eventuais modificações ou emendas ao projeto de pesquisa sejam apresentadas ao CEP, de forma sucinta, identificando a parte do projeto a ser modificada e suas justificativas, e que relatórios parciais e final sejam entregues, via Plataforma Brasil, conforme os itens X.1.3.d e XI.2.d, da Res. CNS nº 466/2012.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª ANDRÉIA SCHMIDT
Coordenadora

À Senhora
Gislaine Gasparin Nobile
Programa de Pós-graduação em Psicologia da FFCLRP USP

c/c:
Profa. Dra. Sylvia Domingos Barrera
Departamento de Psicologia da FFCLRP USP

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP USP
Fone: (16) 3602-4811
Fax: (16) 3633-2660 (direto) ou 3633-5015
Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 3 - sala 16 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil
Homepage: <http://www.ffclrp.usp.br> - e-mail: coetp@ffclrp.usp.br

ANEXO 15 – TCLE**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Nome da Pesquisa: “Efeitos de intervenções voltadas para o desenvolvimento de habilidades metatextuais sobre o desempenho na produção escrita de textos narrativos”

PESQUISADORA

Gislaine G. Nobile

e-mail: gislainenobile@yahoo.com.br

ORIENTADORA

Profa. Dra. Sylvia D. Barrera

Fone: 3602-3797

Prezados Pais ou Responsável,

Seu filho está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “Efeitos de intervenções voltadas para o desenvolvimento de habilidades metatextuais sobre o desempenho na produção escrita de textos narrativos” que tem como responsável a pesquisadora Gislaine Gasparin Nobile, Pedagoga e Mestre em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de RP-USP. A pesquisa tem como objetivo verificar a eficácia de atividades que ajudem aos alunos a produzirem histórias (escreverem textos) mais completas em diferentes situações de produção de texto (livre e reescrita). Essa pesquisa se explica pelo fato de estudos recentes indicarem a dificuldade que muitos alunos possuem ao realizarem produções de textos, dessa forma, acredita-se que ajudar os alunos com atividades sobre a produção textual, colabora para que prestem mais atenção na estrutura formal de uma história (começo, meio e fim), favorecendo a escrita de textos mais completos e elaborados.

No início da pesquisa, já autorizada pela direção da *Escola Estadual Professora Cordelia Ribeiro Ragozo*, os alunos escreverão dois textos: um com tema livre e outro a partir de uma história lida (reescrita), para verificar se possuem ou não dificuldades para escreverem uma história. Será pedido também que respondam um questionário sobre os conhecimentos que os alunos possuem sobre como uma história deve ser feita e suas partes. Para essas atividades, que ocorrerão em dias diferentes, os alunos permanecerão em suas próprias salas de aula e a duração máxima para essa atividade é de 1 hora. Para a realização das atividades, os alunos serão divididos em grupos, metade farão as atividades em uma sala na própria escola com a pesquisadora, enquanto a outra metade permanecerá em sala, com a professora. Todas as atividades serão baseadas na leitura, análise e escrita de textos narrativos, com o intuito de desenvolver habilidades de produção textual; o tempo necessário será de uma hora para cada atividade, sendo realizada uma por semana, no total de quatro. Ao final das atividades, espera-se que os alunos entendam as partes que montam uma história e que consigam produzirem bons textos. Após esse período, previsto para durar cerca de um mês, todos os alunos serão convidados a escreverem novamente mais dois textos (livre e reescrita) além de responderem a mais algumas perguntas do questionário, para verificar se as atividades realizadas melhoraram a qualidade dos textos escritos pelos alunos que participaram dessas atividades. Caso esse efeito seja positivo, os grupos serão trocados, ou seja, aqueles alunos que inicialmente ficaram em sala de aula, farão as atividades com a pesquisadora. No final da

pesquisa, todos os alunos escreverão novamente mais dois textos (livre e reescrita) e responderão mais algumas questões do questionário.

Assim, solicitamos a sua autorização para que seu (sua) filho (a) possa participar da pesquisa. Informamos também que não há previsão de riscos ou desconforto para os alunos participantes, e que o Sr. (Sr^a) poderá receber informações sobre o andamento das atividades sempre que julgar necessário, ou mesmo retirar o seu consentimento a qualquer momento, deixando seu (sua) filho (a) de participar da pesquisa, sem que haja qualquer penalidade por esse motivo. Informamos também que será respeitada a vontade de seu filho em participar ou não das atividades relacionadas à pesquisa. Ressalta-se que esse estudo necessariamente precisa da participação de alunos, produzindo textos e trabalhando com atividades direcionadas, intencionais e reflexivas, visando analisar o quanto essas atividades podem contribuir para o desenvolvimento do aluno.

Os dados obtidos durante este estudo poderão ser utilizados pela pesquisadora para publicações científicas, garantindo-se o sigilo com relação à identidade de todos os alunos participantes. Não haverá também qualquer tipo de gasto ou remuneração para os participantes da pesquisa. Para maiores esclarecimentos, referentes aos aspectos éticos da pesquisa, abaixo segue contato do Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

Eu, _____, portador do RG _____ abaixo assinado, responsável por _____, fui devidamente esclarecido(a) sobre os objetivos, os procedimentos, os riscos e os benefícios da pesquisa intitulada “Efeitos de intervenções voltadas para o desenvolvimento de habilidades metatextuais sobre o desempenho na produção escrita de textos narrativos”, que tem como pesquisadora responsável Gislaine G. Nobile, e declaro que concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e que, livremente, manifesto minha autorização para que meu (minha) filho(a) possa participar da pesquisa. Eu recebi uma cópia deste termo e tive a possibilidade de lê-lo com atenção.

Ribeirão Preto, ____ de _____ de 2014.

Assinatura do responsável

Assinatura do pesquisador

ANEXO 16 – TCLE**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Nome da Pesquisa: “Efeitos de intervenções voltadas para o desenvolvimento de habilidades metatextuais sobre o desempenho na produção escrita de textos narrativos”

PESQUISADORA

Gislaine G. Nobile

e-mail: gislainenobile@yahoo.com.br

Fone: 997291143

ORIENTADORA

Profa. Dra. Sylvia D. Barrera

e-mail: sdbarrera @ ffclrp.usp.br

Fone: 3315-3797

Prezados Pais ou Responsável,

Seu filho está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “Efeitos de intervenções voltadas para o desenvolvimento de habilidades metatextuais sobre o desempenho na produção escrita de textos narrativos” que tem como responsável a pesquisadora Gislaine Gasparin Nobile, Pedagoga e Mestre em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de RP-USP. A pesquisa tem como objetivo verificar a eficácia de atividades que ajudem aos alunos a produzirem histórias (escreverem textos) mais completas em diferentes situações de produção de texto (livre e reconto). Essa pesquisa se explica pelo fato de estudos recentes indicarem a dificuldade que muitos alunos possuem ao realizarem produções de textos, dessa forma, acredita-se que ajudar os alunos com atividades sobre a produção textual, colabora para que prestem mais atenção na estrutura formal de uma história (começo, meio e fim), favorecendo a escrita de textos mais completos e elaborados.

A pesquisa já autorizada pela coordenação da *Escola Sathya Sai de Ribeirão Preto*, irá solicitar aos alunos a reprodução escrita de três histórias, lidas pela pesquisadora, com o intuito de verificar o nível de dificuldade desse instrumento, ou seja, se uma história é mais difícil do que a outra no momento de escrevê-la novamente. Para essa atividade, que ocorrerá em dias diferentes, com um intervalo de pelo menos duas semanas entre uma leitura e outra, os alunos permanecerão em suas próprias salas de aula, em horário normal de aula e a duração máxima prevista para essa atividade é de 1 hora.

Assim, solicitamos a sua autorização para que seu (sua) filho (a) possa participar da pesquisa. Informamos que não há previsão de riscos ou desconforto para os alunos participantes, e que o Sr. (Sr^a) poderá receber informações sobre o andamento da atividade sempre que julgar necessário, ou mesmo retirar o seu consentimento a qualquer momento,

deixando seu (sua) filho (a) de participar da pesquisa, sem que haja qualquer penalidade por esse motivo. Informamos também que será respeitada a vontade de seu filho em participar ou não da atividade relacionada à pesquisa. Os dados obtidos durante este estudo poderão ser utilizados pela pesquisadora para publicações científicas, garantindo-se o sigilo com relação à identidade de todos os alunos participantes. Não haverá também qualquer tipo de gasto ou remuneração para os participantes da pesquisa. Para maiores esclarecimentos, referentes aos aspectos éticos da pesquisa, abaixo segue contato do Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

Eu, _____,
portador do RG _____ abaixo assinado, responsável
por _____, fui devidamente esclarecido(a) sobre
os objetivos, os procedimentos, os riscos e os benefícios da pesquisa intitulada “Efeitos de
intervenções voltadas para o desenvolvimento de habilidades metatextuais sobre o
desempenho na produção escrita de textos narrativos”, que tem como pesquisadora
responsável Gislaine G. Nobile, e declaro que concordo inteiramente com as condições que me
foram apresentadas e que, livremente, manifesto minha autorização para que meu (minha)
filho(a) possa participar da pesquisa. Eu recebi uma cópia deste termo e tive a possibilidade de
lê-lo com atenção.

Ribeirão Preto, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do responsável

Assinatura do pesquisador