



**UFRJ**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**A CONSTRUÇÃO DA COERÊNCIA NA PRODUÇÃO ESCRITA**  
**DE HISTÓRIAS POR CRIANÇAS**

**Ana Paula Perdigão Pessoa**

**Rio de Janeiro**

**2006**

**Ana Paula Perdigão Pessoa**

**A CONSTRUÇÃO DA COERÊNCIA NA PRODUÇÃO ESCRITA DE  
HISTÓRIAS POR CRIANÇAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Professora Orientadora: Jane Correa

Rio de Janeiro

2006

**Ana Paula Perdigão Pessoa**

**A CONSTRUÇÃO DA COERÊNCIA NA PRODUÇÃO ESCRITA DE HISTÓRIAS  
POR CRIANÇAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Aprovada por:

---

(Jane Correa, professora doutora da UFRJ)

---

(Alina Galvão Spinillo, professora doutora da UFPE)

---

(Anna Helena Moussatché, professora doutora da UERJ)

Membros Suplentes:

Leila Sanches de Almeida, professora doutora da UFRJ

Paula Rui Ventura, professora doutora da UFRJ

Rio de Janeiro, 5 de abril de 2006

## FICHA CATALOGRÁFICA

P475c Pessoa, Ana Paula Perdigão  
A Construção da Coerência na Produção Escrita de Histórias por Crianças /  
Ana Paula Perdigão Pessoa. – Rio de Janeiro : UFRJ , 2006.  
viii, 95 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia / Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2006.

Orientador: Jane Correa

1. Coerência textual. 2. Produção escrita de histórias. 3. Desenvolvimento de habilidades narrativas. 4. Psicologia – Teses.

I. Correa, Jane. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia. III. Título.

CDD 150

Dedico este trabalho àqueles meus colegas de profissão que em diferentes momentos me fizeram perceber profundamente a importância do diálogo e da parceria de trabalho para o aprimoramento pessoal e profissional.

## **AGRADECIMENTOS**

À professora Jane Correa, expresso um agradecimento especial, pelo seu exemplo profissional, estímulo e apoio que contribuíram de forma valiosa para a realização deste trabalho. Agradeço ainda pelo seu empenho em favorecer o desenvolvimento da autoria de pensamento em seus orientandos, o que me possibilitou a construção de importantes conhecimentos, contribuindo para a minha formação profissional.

À Escola Municipal Minas Gerais, por ter viabilizado a realização desta pesquisa.

Às professoras Luiza Helena Bertrand Cavalcante de Oliveira e Tânia Campos Lopes, pela credibilidade e interesse que expressaram com relação a esta pesquisa, e principalmente pela grande contribuição que deram para a realização da mesma.

Às crianças, que participaram desta pesquisa, pela valiosa contribuição que deram a este estudo.

À Patrícia Caetano, pela importante colaboração que deu durante a elaboração desta pesquisa.

À Ana Caroline Souza, pelo incentivo e pelas sugestões tão pertinentes com relação a este trabalho. Agradeço também por sua grande amizade.

Ao meu grupo de pesquisa, pela força e parceria de trabalho durante os encontros de supervisão.

Aos meus pais, pela educação, atenção, amor e carinho de todas as horas.

Ao meu marido, Joaquim Perúcio, pelo apoio, companheirismo e disponibilidade que tem sempre demonstrado nas diferentes situações de minha vida.

À CAPES, pelo apoio financeiro sob forma de bolsa de mestrado fornecida nos últimos períodos do curso.

Ao MCT/CNPq pelo apoio concedido ao Projeto Escrita e Segmentação Lexical, do qual esta dissertação resulta.

## RESUMO

PESSOA, Ana Paula Perdigão. **A Construção da Coerência na Produção Escrita de Histórias por Crianças**. Orientadora: Jane Correa. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

A coerência textual é um fenômeno lingüístico responsável por conferir ao texto a formação de uma unidade de sentido. Diversos são os fatores que influenciam na qualidade da produção narrativa de histórias. No presente estudo, o foco das investigações voltou-se principalmente para os fatores contexto de produção e escolaridade. Participaram do estudo 58 alunos da 1ª e da 2ª série do ensino fundamental de uma escola pública localizada na cidade do Rio de Janeiro. As crianças foram solicitadas a produzirem por escrito duas histórias nas seguintes situações: escrita livre e reprodução escrita de um conto infantil. Inicialmente, as histórias foram classificadas em níveis distintos e crescentes de coerência textual. Em um segundo momento, realizou-se uma análise da performance individual das crianças nos dois contextos investigados. Os resultados revelaram que a escolaridade influenciou na construção da coerência textual, enquanto as situações de produção não tiveram, de forma geral, o efeito esperado sobre o estabelecimento da coerência textual em nenhuma série investigada. Observando-se o nível de desempenho individual das crianças, constatou-se que tanto as crianças que apresentaram pouco domínio do esquema narrativo próprio de história, como as crianças que demonstraram elevado domínio da escrita deste gênero textual foram pouco sensíveis às variações nas condições experimentais. Por outro lado, observou-se que o efeito dos contextos de produção foi acentuado entre as crianças que demonstraram um domínio intermediário do esquema narrativo de história. Como conclusão geral da pesquisa, verificou-se, então, que o efeito dos contextos de produção sobre a elaboração escrita de história não é o mesmo em todas as crianças. A sensibilidade aos contextos de produção estaria, pois, relacionada ao grau de domínio pelas crianças do esquema narrativo próprio de história.



## ABSTRACT

PESSOA, Ana Paula Perdigão. **The Construction of Coherence in the Written Production of Children's Stories.** Supervisor: Jane Correa. Dissertation (Master's in Psychology) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro (The Psychology Institute, Federal University of Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, 2006.

Textual coherence is a linguistic phenomenon responsible for providing the text with the development of a unit of meaning. Many are the aspects that influence the quality of the narrative production of stories. In the present study, the investigation focus was turned mainly towards the aspects of production context and level of schooling. The study participants were 58 students enrolled in the 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> grades of elementary school in a public school located in the city of Rio de Janeiro. The children were asked to produce in writing two stories in the following situations: free writing and written reproduction of a children's tale. Initially, the stories were ranked in different and increasing levels of textual coherence. Then, an analysis was carried out of each child's individual performance in the two investigated contexts. The results revealed that the level of schooling influenced in the building up of textual coherence, while the production situations did not, in general terms, have the expected effect upon the establishment of textual coherence in none of the investigated grades. Examining the children's individual performance level, it was found that both the children who showed little domain of the story narrative scheme and those who showed a high domain of writing in such a textual genre were little affected by the variations in the experimental conditions. On the other hand, it was found that the effect of production contexts was marked among the children who showed an intermediate domain of the story narrative scheme. As a research overall conclusion, it was then verified that the effect of production contexts upon the story written development is not the same in every child. The sensibility to production contexts would be, then, related to the level of the children's domain of the story narrative scheme.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	09
<b>PARTE I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	12
Capítulo 1 Produção Textual.....	12
1.1 Narrativa de história.....	18
Capítulo 2 Coerência Textual.....	22
2.1 Coerência e Coesão: Conceitos Interrelacionados.....	27
Capítulo 3 O estabelecimento da coerência na produção da narrativa de história.....	36
Capítulo 4 Variações nas Situações Experimentais e Produção de Histórias.....	42
<b>PARTE II DESCRIÇÃO DA PESQUISA</b> .....	61
Capítulo 5 Método.....	64
5.1 Participantes.....	64
5.2 Procedimentos.....	65
Capítulo 6 Resultados.....	67
Capítulo 7 Discussão e Considerações Finais.....	82
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	91
<b>ANEXO</b> .....	94

## APRESENTAÇÃO

Através da escrita as pessoas interagem uma com as outras para trocar informações, conhecimentos e experiências. Utilizar a escrita como meio de comunicação, segundo Garcez (2002), é uma prática bastante complexa que exige do escritor a tomada de importantes decisões com relação ao texto a ser produzido, tais como: definição dos objetivos (por que escrever), do conteúdo (o que escrever) e da maneira adequada de transmissão da mensagem para o interlocutor. Este último aspecto engloba escolhas sobre gênero e tipos de texto apropriados aos objetivos comunicativos, além das escolhas lingüísticas que sejam adequadas às determinações do escritor.

O texto não se reduz a um simples somatório de palavras e frases dispostas aleatoriamente, mas constitui uma unidade formada por elementos lingüísticos estruturados para transmitir um sentido (Koch, 2003; Koch & Travaglia, 2005). A coerência textual é tudo aquilo que possibilita que uma seqüência de enunciados seja vista como um texto (Koch & Travaglia, 2005). Como será discutido ao longo deste estudo, a coerência textual dentro de uma visão pragmático-cognitiva não se restringe apenas a um critério de textualidade entre outros existentes, mas constitui o resultado da congregação de diferentes fatores de ordem lingüística, cognitiva, sociocultural e interacional; fatores estes que são, pois, responsáveis pela formação do sentido global do texto, ou seja, pela sua coerência (Koch, 2004; Koch & Travaglia, 2003; 2005). O presente estudo investiga a construção da coerência textual em narrativas de histórias escritas por crianças.

O objetivo desta pesquisa é examinar a construção da coerência em dois contextos de produção: escrita livre e reprodução escrita de história. Neste sentido, busca-se investigar se a situação de reprodução escrita de história, por oferecer à criança uma referência de estrutura narrativa, poderia suscitar a produção de um texto mais coerente do que a situação de escrita livre que não oferece tal referência.

Este estudo pretende, também, averiguar a existência de uma interação entre nível escolar (1ª e 2ª séries do ensino fundamental) e os contextos de produção (escrita livre e reprodução escrita de história) no que se refere à construção da coerência textual.

Sabemos que muitos profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da escrita levantam várias questões quando se deparam com situações nas quais alguns alunos adquirem esta habilidade com mais facilidade, enquanto outros apresentam muita dificuldade no processo do aprender. Deste modo, acreditamos ser relevante tentar responder às questões apresentadas neste estudo, a fim de contribuirmos para uma maior compreensão acerca dos diversos fatores que interferem na produção textual infantil; sejam estes relacionados à escolaridade de forma geral ou relacionados às situações nas quais a criança é solicitada a produzir um texto. As reflexões realizadas no decorrer desta pesquisa são importantes também para que se entenda melhor como situações de produção podem facilitar ou não a elaboração de um texto.

A primeira parte deste trabalho abrange o corpo teórico e está dividida em quatro capítulos. O primeiro apresenta uma descrição sobre produção textual, abordando questões referentes aos gêneros e tipos de texto com ênfase na produção da narrativa de história. O segundo capítulo, por sua vez, versa sobre o conceito de coerência textual. Já o terceiro aborda o estabelecimento da coerência

na produção da narrativa de história. E o quarto capítulo examina a relação entre situações experimentais e produção de histórias.

A segunda parte abrange os capítulos que abordam respectivamente os seguintes aspectos: a metodologia da pesquisa aqui conduzida, a análise dos resultados e, por fim, as discussões e considerações finais do estudo.

## **PARTE I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### Capítulo 1 Produção Textual

Segundo Fávero e Koch (1983), o interesse pela investigação do texto, como objeto particular de estudo, teve início na década 60, na Europa, por um novo ramo da Lingüística que recebeu o nome de Lingüística Textual. Dentre as razões que levaram os lingüistas a investirem de forma específica no estudo do texto como uma unidade de sentido e não mais no estudo da palavra ou da frase isolada, pode-se destacar: primeiramente, o fato de ser através do texto e não por meio de frases desconectadas que ocorre a comunicação humana; segundo, o fato de existirem vários fenômenos lingüísticos que só podem ser bem compreendidos no universo textual ou, então, contextual, e não simplesmente no nível de frases isoladas.

Neste sentido, o texto não constitui um simples agrupamento de frases, mas uma organização de enunciados que ocorre de forma concatenada e seqüencial compondo um todo estruturado (Koch & Travaglia, 2005). Esta unidade lingüística é reveladora de um sentido e conseqüentemente transmissora de uma mensagem. Assim, os teóricos do texto buscaram investigar o que faz com que uma seqüência lingüística seja definida como texto, ou seja, como uma unidade de sentido. A literatura demonstra que pensar nos princípios de construção do sentido do texto, implica determinar os fatores responsáveis por sua coerência. Estes fatores são de ordem lingüística, cognitiva, sociocultural e interacional (Fávero & Koch, 1983; Guimarães, 1995; Koch, 2003; Koch & Travaglia, 2005). A temática da coerência textual será discutida no capítulo 2.

Segundo Garcez (2002), o processo de produção textual é uma atividade complexa que envolve vários aspectos. Neste sentido, para compor um texto é preciso que haja um objetivo e uma motivação (interesse) por parte do escritor. A razão para elaborar um texto, conforme Garcez (2002), pode ser de ordem interna (vontade ou necessidade) ou de ordem externa (uma exigência do meio social). Depois de definir os objetivos, o escritor precisa tomar outras decisões que são também importantes para a produção do seu texto. Estas incluem, de acordo com Garcez (2002), atitudes que vão desde o planejamento sobre o que escrever, a escolha de um gênero textual (diários, cartas, autobiografias, relatos de experiência pessoal, resumos, relatórios, contos, editoriais etc.) apropriado aos objetivos da comunicação, além das escolhas referentes às estruturas lingüísticas que devem ser adequadas ao texto que se deseja produzir.

Com relação à importância do estabelecimento de objetivos no processo de produção textual, Kato (1986), por sua vez, aponta três tipos de metas que devem ser alcançadas pelo produtor do texto a fim de que a escrita exerça sua função comunicativa. São elas: ideacional, textual e interpessoal.

Iniciando pela meta interpessoal, Kato (1986) relata que esta meta refere-se ao planejamento por parte do escritor acerca tanto do tipo de leitor, para quem almeja produzir seus textos, como do tipo de efeito que pretende causar no leitor escolhido. A meta ideacional diz respeito à seleção do conteúdo a ser abordado no texto, incluindo também a definição de estratégias sobre a forma de colocá-lo por escrito. Por fim, a meta textual envolve o estabelecimento de um plano para a construção da coerência textual, ou seja, uma atitude em busca da formação de um texto revelador de um sentido que garanta a sua interpretabilidade.

Segundo Serafini (1992), para alcançar os objetivos do texto a ser elaborado, bem como para decidir o modo de transmissão das informações pretendidas, é fundamental, dentre outros aspectos, a compreensão por parte do escritor dos gêneros e tipos de texto existentes no seu meio social, bem como das possíveis estruturas lingüísticas que podem ser utilizadas.

Os gêneros textuais, conforme Marcuschi (2002), constituem instrumentos de comunicação que se caracterizam por serem dinâmicos, flexíveis e passíveis de transformação. Estas características são um reflexo da história de produção destes gêneros que está relacionada à necessidade comunicativa do homem. Este, para expressar pensamentos e sentimentos e para interagir com seus semelhantes, foi naturalmente criando os inúmeros gêneros de texto que atualmente temos acesso. Vale ressaltar que apesar do critério de funcionalidade (relativo à intenção comunicativa) ser predominante na caracterização do gênero textual, outros fatores são também relevantes na definição e diferenciação dos gêneros. Dentre estes fatores, podem-se mencionar os relacionados ao estilo, ao conteúdo e aos indicadores de composição do texto.

Outro dado importante destacado por Marcuschi (2002) é que o surgimento dos novos gêneros textuais, estimulado pelo avanço tecnológico, não constitui muitas vezes produções inéditas, mas o resultado da transformação e atualização de antigos gêneros. Como exemplos das atuais formas de comunicação, podem-se destacar: telefonemas, telegramas, aulas virtuais e mensagens eletrônicas.

Diferentemente dos gêneros textuais, que são produções lingüísticas concretas que se definem prioritariamente por suas funções comunicativas e expositivas do que por seus aspectos estruturais, os tipos de texto constituem produções teóricas com características peculiares e estão relacionadas aos fatores



estruturais do texto (Marcuschi, 2002). A literatura destaca quatro discursos de base que podem se combinar na constituição de um texto (Serafini, 1992; Marcuschi, 2002; Garcez, 2002). São eles:

Descrição: o ato de descrever ocorre como o resultado da percepção que o escritor tem acerca do mundo que o cerca. Esta percepção pode incluir objetos, pessoas, lugares e sentimentos que vão aparecer, geralmente de forma detalhada, neste tipo de texto.

Narração: é um tipo de texto que expõe, em sentido amplo, um acontecimento. Em outras palavras, apresenta um ou vários episódios acerca de algo que ocorreu ou que poderia ocorrer. Quando se dá a apresentação de vários eventos, estes se conectam através de vários fatores, entre os quais: tempo, protagonista, lugar.

Exposição: este tipo de texto caracteriza-se pela exibição de pensamentos e conteúdos. Isto ocorre através, por exemplo, da utilização de conceitos, classificações e analogias.

Argumentação: é um tipo de texto que se caracteriza pela exposição de diferentes assuntos em função da opinião do autor. Este, geralmente, tenta convencer o leitor de seu ponto de vista adotando diferentes estratégias de persuasão.

Marcuschi (2002) demonstra que os fatores gênero e tipo de texto, apesar de possuírem características próprias que os distinguem, são fenômenos que se conectam na produção textual. Esta relação se torna evidente quando se observa a presença de vários tipos de texto, em diferentes proporções, nos diversos gêneros textuais. Porém, para o leitor é possível a definição de um tipo textual que se sobressai e caracteriza o discurso.

Como exemplos da distribuição dos tipos de texto (conforme a frequência e ordem de predomínio) em diferentes gêneros textuais, podem ser destacados:

- Relato de experiência vivida, diário, autobiografia: nestes gêneros, há predomínio da narração. Observa-se também, em segundo lugar, a descrição.
- Regulamento (lei), relatório, bula: são gêneros textuais em que prevalece a descrição, seguida pela narração. Pode ocorrer também, em alguns casos, a exposição.
- Conto, fábula, novela, piada: Nestes gêneros, predomina a narração, surgindo em seguida, a descrição.
- Editorial, ensaio, comentário, requerimento: nestes gêneros, a argumentação é o tipo de texto que se sobressai. Observa-se também a presença (em diferentes proporções) de outras tipologias: narração, descrição e exposição.
- Anotações, resumos, conferência: neste grupo de gêneros textuais, verifica-se predominantemente a exposição. Por vezes, podem também aparecer a narração e a descrição.

Um outro fator importante que deve ser considerado pelo autor ao produzir seu texto refere-se às escolhas lingüísticas que devem ser, como já mencionado, apropriadas aos objetivos comunicativos. Segundo Garcez (2002), o autor deve decidir, por exemplo, quanto à modalidade (oral / escrita) e quanto ao estilo do registro (formal / informal).

Com relação à modalidade, Garcez (2002) demonstra que o texto oral caracteriza-se por ser mais espontâneo, por utilizar geralmente uma linguagem mais coloquial, ser menos planejado e ter apoio do contexto, como: expressões faciais, gestos e outras atitudes do interlocutor. Já a modalidade escrita, caracteriza-se por ser mais planejada, por utilizar com frequência uma linguagem mais formal e por não

contar com o apoio do contexto de comunicação imediato. Este fator explica a necessidade de um maior investimento cognitivo do escritor na elaboração de um texto inteligível. Tal esforço cognitivo, segundo Góes e Smolka (1992), diz respeito à utilização de estratégias por parte do escritor para executar a complexa tarefa de coordenação entre a organização mental dos enunciados que deseja transmitir ao seu leitor (fisicamente ausente, estando, porém, presente apenas como representação mental) e o registro escrito de tal proposição. Ainda com relação ao ato de registrar, Góes e Smolka (1992) ressaltam que esta atividade ocorre geralmente em um ritmo mais lento do que o do fluxo do pensamento a ser expresso. Observa-se que este aspecto torna ainda mais desafiante a tarefa de transformar o pensamento em texto escrito.

Quanto ao estilo do registro textual (ou nível de linguagem), Garcez (2002) revela que o texto informal caracteriza-se pela utilização de uma linguagem mais coloquial, pelo uso muitas vezes de gírias e neologismos, bem como pelo estabelecimento de um contato mais próximo entre os integrantes da comunicação. Já o texto formal, caracteriza-se pela utilização de uma linguagem mais rebuscada, pelo uso da chamada língua culta ou padrão e ainda por ser mais impessoal, i.e, por envolver um contato mais distante entre o emissor e o receptor do texto. Garcez (2002) resalta que apesar da linguagem informal perpassar a produção oral e a linguagem formal a produção escrita, ambas as produções (oral e escrita) podem adotar um estilo formal ou informal de acordo com a função comunicativa do texto a ser produzido. Isto inclui considerações acerca dos objetivos a serem alcançados, do ambiente sócio-cultural e do tipo de relação que o produtor estabelece com o receptor de sua mensagem. Exemplos de textos (orais ou escritos) que podem variar quanto ao grau de formalidade seriam:

- Textos escritos com uma linguagem informal: texto publicitário que pretende estabelecer um contato íntimo com o cliente, diário íntimo, carta pessoal, entre outros.
- Produção oral com uma linguagem formal: conferência, inquérito policial, relato de experiências científicas e acadêmicas, entre outras.

A partir do que foi anteriormente exposto, observa-se que a atividade de produção textual quando bem planejada por seu produtor exerce funções sociais bem precisas. Dentre estas funções, Spinillo e Roazzi (1988) discutem a noção de texto (como, por exemplo, em sua modalidade escrita) como um meio de atender necessidades sociais diversas, tais como de registrar (pensamentos, acontecimentos, normas, descobertas) e comunicar algo.

## 1.1 Narrativa de História

Como todo gênero de texto, a história apresenta características próprias que garantem a sua identificação e compreensão por parte do leitor. Estas características se referem às convenções que envolvem a estruturação geral do texto. Tal estrutura abrange uma organização estilística / lingüística que definem a história como um gênero narrativo distinto dos demais. Com base nas caracterizações feitas pelas gramáticas de história<sup>1</sup>, em geral, uma história pode ser definida como um texto que apresenta um acontecimento (real ou imaginário) que envolve os seguintes aspectos: personagens, tempo, espaço, ações. Os eventos que compõem uma história se organizam ao longo da narração através da seguinte estrutura: uma introdução - na qual se expõem os fatos iniciais, com delimitação do

---

<sup>1</sup> Gramáticas de história, segundo Stein (1982), constituem um conjunto de normas que buscam delinear os aspectos estruturais do gênero história.

tempo, espaço físico / social e das personagens; um desenvolvimento - em que é delimitado um evento principal (situação-problema), o qual envolve a ação das personagens na situação apresentada a partir da exposição de uma série de episódios; e por fim um desfecho - no qual ocorre o desenlace dos acontecimentos, incluindo a resolução da situação-problema abordada (Rego, 1986; Serafini, 1992; Spinillo & Martins, 1997; Spinillo, 2001; Gonçalves & Dias, 2003).

Conforme discutido acima, bem como destacado por Serafini (1992), os eventos ao longo da história são interligados pelos seguintes elementos: tempo, personagens (destacando o protagonista) e um lugar no qual passa a história.

Com relação ao elemento tempo, Gancho (2002) mostra que este se manifesta na história em diferentes níveis. Em primeiro lugar, observa-se que a época em que se passa a história pode ser diferente do período de sua produção ou edição. Desta forma, um enredo (conjunto de fatos narrados) pode retratar um tempo passado ou projetar um tempo futuro como resultado da imaginação do autor. Um outro aspecto do tempo diz respeito à duração da história, esta pode ocorrer em curtos ou longos períodos de tempo. O conto é um exemplo de história que normalmente se passa em um tempo mais curto que o romance. Por fim, o tempo pode ser do tipo cronológico - que passa segundo a ordem natural dos acontecimentos (do início ao fim), ou psicológico - que não transcorre na ordem natural dos fatos, mas sim em função dos objetivos do narrador.

As personagens, segundo Gancho (2002), podem ser classificadas de diversas formas, dentre elas quanto ao papel desempenhado na história: protagonista (personagem principal), antagonista (personagem que se contrapõe ao protagonista) e personagens secundárias (com menor relevância na história).

Sobre o lugar, Gancho (2002) diferencia a noção de espaço e ambiente. O primeiro refere-se ao local físico onde as ações das personagens ocorrem e se situam em uma história. Exemplo: espaço fechado ou aberto, amplo ou pequeno. Por outro lado, o ambiente concebe uma visão de lugar mais ampla que vai além das características físicas. Engloba, então, características socioeconômicas, culturais, morais, psicológicas em que estão situadas as personagens.

A literatura (Spinillo & Martins, 1997; Spinillo, 2001; Gonçalves & Dias, 2003) demonstra que o respeito aos princípios formadores de um gênero textual é um aspecto que está relacionado à construção do sentido do texto, ou seja, da sua coerência. No caso específico da história, além do tema, a presença e manutenção dos seus componentes estruturais, bem como o estabelecimento de uma conexão entre os mesmos ao longo do texto contribuem para a construção da coerência textual. Neste sentido, entre os indicadores de coerência textual relacionados aos aspectos característicos do gênero história, podem-se destacar: delimitação de um tema central; descrição das personagens, com destaque do protagonista; apresentação dos eventos de forma interligada, com possível identificação da trama ou situação-problema e, por fim, a inclusão de um desfecho conectado com os eventos narrados.

Além das definições estruturais, um outro aspecto característico da história refere-se à frequência de utilização deste gênero no meio social. Conforme Cardoso (2000), este tipo de narrativa se faz presente em todas as culturas, entre todos os povos, bem como na vida de cada pessoa. É através da história que muitos fatores culturais são transmitidos por diferentes gerações de uma mesma cultura e entre povos de costumes diferentes. Por este motivo, a história é tida como um poderoso meio de manutenção da cultura. Focalizando o ambiente educacional, observa-se

que a narrativa de história, por ser um gênero textual bem acessível às crianças, se faz presente de forma mais preponderante nos primeiros anos escolares, quando comparada aos outros gêneros e tipos de texto.

## Capítulo 2 Coerência Textual

### **Conceito de Coerência**

O conceito de coerência, em oposição a uma noção intuitiva do que seja coerente ou não, tem sido abordado na literatura (Fávero & Koch, 1983; Koch & Travaglia, 2003; 2005) como teoricamente complexo e de difícil definição. Este fato é explicitado, por exemplo, quando Koch e Travaglia (2003) relatam que na literatura não se verifica nenhum conceito que abranja de maneira satisfatória todos os aspectos que definem a coerência. A justificativa para tal dificuldade, segundo Koch e Travaglia (2003), se deve ao fato do estudo da noção de coerência ter tomado um caráter multidisciplinar (incluindo diversos ramos da Lingüística e das Ciências Humanas), o que propicia a adoção de diferentes visões para o tratamento do conceito.

Apesar da complexa tarefa de exame e caracterização da coerência, observa-se na literatura uma concordância entre os autores em relação a alguns aspectos da definição do referido termo. Desta forma, no presente estudo, serão apresentadas as idéias que têm sido mais comumente defendidas e divulgadas pelos teóricos da área da lingüística textual. De acordo com Koch e Travaglia (2003; 2005), a coerência é um fenômeno lingüístico responsável pela construção do sentido do texto, ou seja, é tudo aquilo que possibilita ao receptor de uma composição textual captar um significado na mesma. Para Koch e Travaglia (2003; 2005), a coerência consiste, pois, em um princípio de interpretabilidade e compreensão do texto, na medida em que está relacionada à possibilidade de conferir ao texto a formação de uma unidade de sentido e relação entre seus enunciados.



Segundo Koch e Travaglia (2003; 2005), a noção de coerência como a construção de uma unidade significativa no texto é o que caracteriza tal conceito como um fenômeno que se manifesta macrotextualmente, ou seja, observado no texto em sua complexidade. É, pois, a coerência que possibilita que palavras ou enunciados se caracterizem como texto, i.e, como uma composição transmissora de um sentido e reveladora de uma mensagem. Um outro aspecto importante que caracteriza a coerência, segundo Koch e Travaglia (2003; 2005), é a continuidade de sentido verificada no texto. Esta continuidade está relacionada à forma como os diferentes componentes do mesmo se relacionam. A conexão entre os elementos textuais não ocorre de forma linear e sim de maneira global no texto. Para tal conexão contribuem fatores cognitivos e sócio-culturais diversos. Os primeiros possibilitam, por exemplo, que conhecimentos acumulados na memória sejam ativados, o que leva o interlocutor a compreender o texto. Já os fatores socioculturais englobariam, por exemplo, os objetivos comunicativos dos integrantes da comunicação, as influências do produtor do texto ou as normas sociais que determinam as formas de relacionamento entre pessoas que ocupam posições sociais (pais/filhos, marido/mulher, patrão/empregado).

### ***Fatores Responsáveis pela Coerência***

De acordo com Koch e Travaglia (2003; 2005), a coerência textual é o resultado da congregação de diferentes fatores de ordem lingüística, cognitiva, sociocultural e interacional. Para Koch (2004) e Koch e Travaglia (2003; 2005), como exemplos destes fatores, destacam-se:

Elementos Lingüísticos: propiciam a estruturação sintática do texto, servindo, pois, como elos coesivos no mesmo. Constituem, desta forma, mecanismos que funcionam no texto como indicadores que permitem ao receptor captar o sentido do mesmo, ou seja, a sua coerência. Isto ocorre pelo fato destes elementos facilitarem a ativação de conhecimentos acumulados na memória, o que desencadeia a realização de inferências no texto. Como exemplos destes elementos lingüísticos, podem-se destacar os recursos coesivos que são do tipo referencial (com função de remissão textual) e seqüencial (que possibilita a sucessão do texto).

Conhecimento de Mundo: refere-se aos conhecimentos adquiridos e acumulados nas experiências vividas que são ativados tanto durante a produção, como no momento de interpretação textual. A produção de sentido para o texto é, pois, o resultado de pelo menos uma certa correspondência entre o conhecimento que emerge do texto e o conhecimento de mundo de seus usuários.

Conhecimento Compartilhado: diz respeito aos conhecimentos que existem em comum entre os integrantes da comunicação. Para que haja coerência textual é fundamental um equilíbrio entre informação antiga (referente ao conhecimento compartilhado pelos interlocutores) e informação nova emitida pelo texto.

Fatores de Contextualização: são elementos que facilitam a decodificação da mensagem na medida em que buscam situar o interlocutor com relação ao texto. Como exemplo, podem-se destacar os contextualizadores típicos (timbre, carimbo, data, assinatura, ilustrações) e os perspectivos (título, autor, introdução do texto). Estes últimos possibilitam ainda uma antecipação, por parte do leitor, de uma idéia ou noção do texto.

Situacionalidade: diz respeito à influência da situação comunicativa durante o processo de produção e recepção do texto. Neste caso, a situação comunicativa pode se referir ao contexto imediato da comunicação ou a um contexto mais amplo (sócio-cultural) no qual as interações acontecem. Desta forma, para que ocorra a produção de sentido em um texto é fundamental que este seja adequado a uma determinada situação comunicativa.

Informatividade: refere-se tanto à presença do fator informação no texto, como também à forma como esta informação é veiculada no mesmo. Neste caso, procura-se verificar se a informação transmitida é previsível ou não pelo receptor. Para que um texto seja bem compreendido é necessário um equilíbrio entre informação conhecida (antiga) e informação nova. Desta forma, cabe ao produtor decidir o grau de previsibilidade da informação no texto de acordo com seus interesses comunicativos.

Focalização: diz respeito à concentração dos integrantes da comunicação em alguns aspectos dos conhecimentos que possuem. Com relação ao fator conhecimento, este se refere tanto ao conhecimento de mundo, como ao conhecimento partilhado por tais usuários. Esta focalização pode ser determinada por diferentes aspectos, tais como: interesses, história de vida dos indivíduos, elementos do contexto de comunicação e também os objetivos comunicativos.

Intertextualidade: refere-se às diferentes formas de interação entre textos que ocorrem durante tanto o processo de produção, como o de interpretação textual. O fenômeno da intertextualidade pode ser tanto de forma, como de conteúdo. O primeiro caso ocorre, por exemplo, quando um compositor reproduz o estilo literário de um outro ao elaborar seu texto. O segundo pode ocorrer tanto explicitamente (através de citações, referências, menções, resumos etc.), como implicitamente (por

meio de paráfrases, paródias etc.). Neste último caso, é necessário que o receptor da mensagem identifique características do texto original, bem como perceba as intenções do autor que o reproduziu para que ocorra a construção de sentido no texto.

Intencionalidade e Aceitabilidade: o primeiro aspecto refere-se ao modo como os autores usam seus textos para alcançar seus objetivos comunicativos. Diz respeito também às intenções do produtor com relação ao seu texto, ou seja, ao tipo de impacto que deseja causar no seu interlocutor. Já a aceitabilidade refere-se à tentativa e ao esforço do receptor da mensagem em interpretar e dar sentido ao texto recebido. Tal empenho ocorre como uma forma de concordar com o estabelecimento da relação comunicativa.

Consistência e Relevância: a primeira diz respeito à veracidade do conteúdo do texto, de forma que não haja contradição entre seus enunciados. A relevância, por sua vez, refere-se à interação entre as proposições do texto (no nível macrotextual), de forma a se detectar um tema ou assunto central que rege o mesmo.

### ***Dimensões da Coerência***

Segundo Van Dijk e Kintsch (1983, em Koch & Travaglia, 2005), a coerência é um fenômeno que se manifesta em diversos níveis (dimensões), tais como:

Semântico: diz respeito à construção do sentido tanto local, como global do texto. Este sentido deve ser captado pelo receptor da mensagem.

Sintático: nível de coerência que ocorre graças à adequada aplicação no texto de recursos lingüísticos (coesivos), como os conectivos e as referências anafóricas e

catafóricas. Estes recursos são importantes para o estabelecimento da coerência semântica do texto.

Estilístico: nível de coerência que é assegurado pela manutenção de um determinado estilo lingüístico no texto. Vale ressaltar que a mesclagem de estilos em uma produção textual não compromete necessariamente a coerência semântica do mesmo. A combinação de estilos pode ser adequada caso os objetivos comunicativos do texto requeiram este tipo de construção.

Pragmático: diz respeito à construção de sentido que ocorre quando há congruência em uma situação comunicativa entre os integrantes da conversação (emissor e receptor). Como exemplo, pode-se citar a transmissão de uma resposta apropriada a uma pergunta formulada.

Koch e Travaglia (2003) afirmam que o fenômeno da coerência textual é fundamentalmente global (ocorre macrotextualmente) e constitui o resultado da confluência dos diferentes níveis acima mencionados.

## 2.1 Coerência e Coesão Textuais: Conceitos Interrelacionados

Existem fenômenos lingüísticos que se expressam no texto tanto de forma local (coesivos), como de forma global (coerência). Estes fenômenos constituem fatores importantes que estão estreitamente relacionados no processo de construção da textualidade, ou seja, na formulação de uma unidade textual significativa (Koch, 2004; Koch & Travaglia, 2005). Neste sentido, mesmo a coesão não constituindo um foco de interesse na presente pesquisa, faz-se necessária uma abordagem sucinta de alguns de seus aspectos conceituais a fim de melhor compreender a interação

entre ambos os fenômenos lingüísticos (coesão e coerência) no processo de compreensão e produção do texto.

### ***Considerações sobre Coesão Textual***

A noção de coesão é discutida pelos estudiosos da lingüística textual a partir de diferentes concepções. Conforme Halliday e Hasan (1976, em Koch, 2003), a coesão refere-se às relações de sentido (feitas através de elementos gramaticais e lexicais) que se constroem no nível superficial do texto e que são responsáveis por sua estruturação. Em outras palavras, os recursos coesivos são necessários (embora não suficientes) para fornecer a uma seqüência lingüística o caráter de texto. Para Halliday e Hasan (1976, em Koch, 2003), a relação coesiva é realizada entre dois elementos, em que um dos itens é responsável pela interpretação do outro.

Já Marcuschi (1983, em Koch & Travaglia, 2005), em oposição às idéias de Halliday e Hasan (1976, em Koch, 2003) - para quem a coesão, apesar de não ser uma condição suficiente para a formação do texto, constitui uma condição necessária para tal estruturação - defende que a coesão não é uma condição necessária e nem suficiente para a construção da textualidade. Para Marcuschi (1983, em Koch & Travaglia, 2005), a coesão está vinculada à estruturação do texto no nível superficial, bem como à sua organização linear que ocorre com a utilização de elementos precisamente lingüísticos. Já a coerência, segundo Marcuschi (1983, em Koch & Travaglia, 2005), é o fator responsável pela formação de um sentido para o texto. Ela consiste em uma conexão “conceitual-cognitiva” que se revela no texto em sua complexidade, ou seja, no nível macrotextual. Desta forma, este tipo de

conexão viabiliza a formação do sentido no texto, na medida em que demonstra um potencial de transmissão de conhecimentos e conteúdos. Para justificar o seu pensamento, Marcuschi (1983, em Koch & Travaglia, 2005) explica que existem textos sem a presença de coesivos, nos quais a textualidade ocorre no nível da coerência. Como também há textos em que se observa a presença de recursos coesivos, porém não se constata a existência de um sentido global no mesmo.

Por fim, Koch (2003; 2004) e Koch e Travaglia (2005) compreendem a coesão como um recurso lingüístico responsável pela interligação dos diferentes elementos presentes na superfície do texto. Os mesmos autores defendem que tal recurso, apesar de não constituir condição necessária e nem suficiente para proporcionar textualidade a uma seqüência lingüística, é um fator importante na elaboração de uma composição textual. Acreditam, ainda, que para muitos tipos de texto (acadêmicos, didáticos, argumentativos) o uso de recursos coesivos é algo almejado para proporcionar uma maior estruturação lingüística à produção textual.

Koch (2003), após análise crítica das diferentes considerações (desenvolvidas na área da lingüística textual) sobre a função dos mecanismos coesivos na estruturação do texto, propõe a existência de duas grandes categorias de coesão: a coesão referencial e a coesão seqüencial. A primeira categoria consiste naquela em que um elemento do texto faz menção a outro elemento do mesmo. O primeiro componente recebe o nome de forma referencial ou remissiva, e o segundo item é nomeado de referente textual. Um outro dado importante é que a referência pode ser do tipo anafórica (o referente é expresso antes do elemento coesivo) ou catafórica (o referente surge depois do elemento coesivo). Segundo Koch (2003), a coesão do tipo referencial é feita através da utilização dos pronomes pessoais de 3ª pessoa (ele, ela, eles, elas), os pronomes substantivos em geral (demonstrativos,

possessivos etc.), numerais (cardinais, ordinais etc.) e os advérbios pronominais (como: lá, aí, ali, aqui, onde, acima etc.).

A coesão seqüencial, conforme Koch (2003), é responsável pelo desenvolvimento progressivo do texto. Ela pode ser do tipo frástica e parafrástica. No primeiro caso, a evolução do texto ocorre sem a utilização de mecanismos de reiteração. Tal evolução se dá através do uso de conjunções, advérbios sentenciais e outros elementos ou expressões lingüísticas que promovem a conexão entre enunciados do texto. No caso da coesão seqüencial parafrástica, o andamento do texto ocorre em função da repetição de diferentes recursos, como por exemplo: de termos (com a repetição de um mesmo elemento lingüístico), de estruturas (com a manutenção de determinadas estruturas sintáticas, compostas, porém, por vocábulos diferentes), de conteúdos semânticos (mesmo conteúdo expresso a partir de estruturas sintáticas diferentes, como no caso da construção de paráfrases), dentre outros.

### ***Relação entre Coerência e Coesão***

A importância da relação entre coesão e coerência como fatores lingüísticos responsáveis pela construção do texto é destacada na literatura da área da lingüística textual.

Halliday e Hasan (1976, em Koch & Travaglia, 2005) afirmam que somente os recursos coesivos não dariam textura a uma determinada seqüência lingüística, ou seja, não proporcionariam a tal seqüência um caráter de texto. Observa-se, então, que Halliday e Hasan (1976, em Koch & Travaglia, 2005), embora defendam a necessidade da presença dos recursos coesivos na elaboração do texto,



reconhecem também a necessidade do fator coerência para a construção da textualidade.

A importância da interação entre coesão e coerência fica visível também no trabalho de Charolles (1978) ao propor quatro meta-regras de coerência: repetição, progressão, não-contradição e relação. Segundo Charolles (1978), estas meta-regras se estruturam com base nas relações semânticas entre os aspectos lingüísticos e pragmáticos do texto e constituem certas condições para que um texto seja considerado pelo receptor como bem formulado em uma determinada situação de comunicação. Assim, para que um texto seja considerado macro e microtextualmente coerente é preciso que:

- a) O texto comporte em seu desenvolvimento linear a recorrência ou retomada de elementos já enunciados (meta-regra de repetição);
- b) A produção textual apresente em seu desenvolvimento o acréscimo de informação (funcionando como uma contribuição semântica) que se renove constantemente, de forma a possibilitar a progressão textual (meta-regra de progressão);
- c) No desenvolvimento do texto não surja nenhum enunciado que se oponha a algum conteúdo anteriormente apresentado de forma literal ou mesmo inferido a partir de alguma colocação anterior (meta-regra da não-contradição);
- d) Os fatos que se revelam no contexto de comunicação estejam relacionados (meta-regra de relação).

No que diz respeito às duas primeiras meta-regras, Charolles (1978) demonstra que a regra de progressão complementa a regra de repetição. Isto ocorre de forma que para um texto ser coerente não é necessário que haja no interior do mesmo uma reapresentação redundante de seu conteúdo. Neste sentido, a

produção de um texto coerente e bem estruturado pressupõe um difícil equilíbrio entre os fatores: continuação temática e progressão semântica. Tal performance está, pois, relacionada à aplicação de uma integração comedida das regras de repetição e progressão. Em acréscimo, Charolles (1978) ressalta que em um texto bem formulado a informação nova (contribuição semântica) é introduzida de maneira regrada e bem planejada, estabelecendo uma conexão com as informações antigas, de forma a não interromper a continuidade do tema.

Ainda com relação às duas primeiras meta-regras, Koch e Travaglia (2005) informam que as retomadas de elementos lingüísticos são feitas em grande parte utilizando-se a coesão do tipo referencial, e a progressão do texto ocorre por meio da utilização dos mecanismos de coesão seqüencial.

Como exemplos da interação entre as meta-regras de repetição e progressão, podem ser citados:

- Um dia o rapaz foi passear na praia. Aí<sup>(1)</sup> ao reencontrar um velho amigo ele<sup>(2)</sup> ficou feliz (1- progressão com conjunção continuativa; 2- referência com pronome pessoal reto).
- O garoto correu atrás do ônibus, mas<sup>(1)</sup> não o<sup>(2)</sup> pegou (1- progressão com conjunção adversativa; 2- referência com pronome pessoal oblíquo).
- Os garotos treinaram bastante para ganhar o campeonato e <sup>(1)</sup> eles <sup>(2)</sup> conseguiram a vitória (1- progressão com conjunção aditiva; 2- referência com pronome pessoal reto).

No que se refere à meta-regra de não-contradição, Charolles (1978) discute importantes tipos de contradições que podem surgir ao longo do texto e comprometer a coerência do mesmo. Como exemplos destas contradições, podem-

se destacar: contradições enunciativas e contradições por inferências. Com relação às contradições enunciativas, Charolles (1978) demonstra que para evitar este tipo de contradição, o produtor ao longo do seu texto deve ter as seguintes precauções: não empregar tempos verbais de forma incoerente e não incluir personagens de forma descontextualizada. Como exemplos da contradição de modo enunciativo, vale mencionar:

- Ontem Maria foi com sua filha ao supermercado e lá compraram muitas frutas e verduras. De repente, uma funcionária chegou e entrega um folheto de propaganda do local (contradição verbo-temporal).
- José sai para passear com seu irmão Carlos e chegam em um bar. Maria e Joana querem jogar boliche (contradição discursiva).

Sobre as contradições inferenciais, Charolles (1978) demonstra que este tipo de contradição ocorre quando a partir de um enunciado se pode deduzir um outro que contradiga o conteúdo semântico posto ou pressuposto na proposição anterior.

Exemplo:

- Eu tenho uma irmã que é solteira. O seu marido é um conhecido colecionador de selos.

Sobre a última meta-regra (de relação), Charolles (1978) relata que esta regra traz em si características pragmáticas bem intensas. Tais características ficam evidentes na própria descrição da regra, ao anunciar que para um texto ser admitido como coerente é necessário que o conteúdo por ele denotado seja percebido como congruente dentro da realidade de mundo daquele que o recebe. Segundo Charolles (1978) as relações entre os enunciados podem ocorrer tanto com a presença explícita de conectivos, como sem a presença explícita dos mesmos. Neste último caso, a conexão entre os fatos ocorre somente mediante os seguintes fatores

pragmáticos: conhecimento de mundo e conhecimento compartilhado. Como exemplos de relações entre enunciados feitas com a presença ou ausência de conectivos, vale demonstrar:

- Chove granizo. As pessoas buscam abrigo (relação feita somente com base nos fatores pragmáticos).
- Joana está muito cansada, portanto ela vai se recolher (relação intensificada por conectivo/conjunção conclusiva).

A análise de Koch e Travaglia (2003; 2005) sobre o papel da coesão e da coerência na teoria do texto revela que de fato estes dois fatores atuam de maneira interligada no processo de produção e compreensão textual. Segundo os mesmos autores, a relação entre coesão e coerência ocorre de forma equivalente a uma via de mão dupla: no processo de produção do texto, parte-se da intenção comunicativa (aspecto pragmático da coerência) até o registro lingüístico de tal intenção (aspecto sintático / coesão); na interpretação do texto, parte-se dos registros lingüísticos expressos na superfície do texto (coesão) até uma compreensão global e profunda do mesmo (coerência). Desta forma, a interação entre ambos os fenômenos lingüísticos fica visível na medida em que os recursos coesivos constituem um dos aspectos da coerência, ou seja, um dos fatores que possibilita construí-la.

Finalmente, é importante lembrar que, apesar da coesão constituir um dos aspectos que facilita a elaboração e compreensão da coerência textual, é possível existir um texto coerente sem a presença explícita de recursos coesivos. Isto ocorre porque os coesivos não são elementos suficientes (embora importantes) para a elaboração de um texto inteligível. Este fato evidencia, então, a necessidade de se recorrer a fatores como os de natureza “pragmático-cognitivo” para a construção do

sentido global do texto (Fávero, 2001; Koch, 2003; 2004; Koch & Travaglia, 2003; 2005).

### Capítulo 3 O Estabelecimento da Coerência na Produção da Narrativa de História

Segundo Spinillo (2001), diversos são os fatores que influenciam na qualidade da produção narrativa de histórias. Dentre estes fatores, podem-se destacar os relacionados à pessoa (idade, escolaridade, aquisição de um esquema narrativo de história) e os relativos ao contexto de produção.

O desenvolvimento de habilidades narrativas tem sido investigado a partir de diferentes aspectos que embora distintos, se interligam no processo de produção textual: a coesão, a coerência e a estrutura narrativa. A pesquisa aqui desenvolvida buscou focalizar o exame da qualidade das histórias quanto ao nível de coerência que apresentam. Por esta razão, a seguir serão apresentados alguns estudos, cujo foco de análise recai sobre a construção da coerência na perspectiva do narrador (aquele que produz o texto).

O estudo realizado por Bennett-Kastor (1983) procurou investigar os meios gramaticais e semânticos utilizados por crianças para construir a coerência textual; nas narrativas em particular e no discurso em geral. A análise focalizou a utilização de sintagmas nominais (especialmente personagens e eventos) na produção textual. Participaram do estudo 12 crianças com idades de 2 a 5 anos. A tarefa consistiu na produção oral de uma história livre.

Neste estudo, funcionaram como indicadores do nível de coerência das histórias os seguintes aspectos: as reiteraões e a manutenção dos sintagmas nominais no decorrer de toda a história. Para a análise da produção da história, foi atribuído um valor de coerência (VC) aos sintagmas nominais produzidos. O VC representou tanto o número de vezes que o sintagma nominal foi retomado na

história (introdução e subsequente menção), bem como o espaçamento entre um sintagma nominal utilizado e a menção seguinte deste mesmo referente.

Os resultados deste estudo, em geral, revelaram que as crianças com 2 anos já eram capazes de introduzir alguns sintagmas nominais em suas histórias. Estes sintagmas foram retomados de forma sucessiva em diferentes orações. Já as crianças com 4 e 5 anos elaboraram histórias mais longas. Nestas histórias foi observado um maior número de sintagmas nominais, os quais estiveram presentes em diversas partes do texto. Observou-se também que tais crianças apresentaram um maior domínio com relação à utilização dos referidos sintagmas em suas histórias. Como conclusão final do estudo, Bennett-Kastor (1983) demonstrou que embora as histórias das crianças de 5 anos tenham sido consideravelmente mais longas e mais estruturadas, aspectos de coerência textual foram verificados em todos os grupos de idade investigados.

Diferentemente do estudo acima mencionado que examinou a coerência a partir de uma perspectiva microtextual, a pesquisa desenvolvida por Spinillo e Martins (1997) teve como principais objetivos: investigar as possibilidades e dificuldades da construção da coerência textual por crianças e criar um sistema de análise que auxiliasse no exame da coerência textual. As variáveis de interesse desta investigação foram a idade e a escolaridade. Participaram da pesquisa 60 crianças, de classe social média, com idades de 6 e 7 anos que cursavam a pré-escola, a alfabetização e a 1ª série do primeiro ciclo do ensino fundamental. A distribuição dos participantes ocorreu da seguinte forma: 6 anos (15 crianças da pré-escola e 15 crianças da alfabetização) e 7 anos (15 crianças da alfabetização e 15 crianças da 1ª série). Conforme Spinillo e Martins (1997), a organização da amostra visou possibilitar a análise de crianças com diferentes níveis de escolaridade, mas

com a mesma idade, e crianças com mesmo nível de escolaridade, mas com diferenças na idade.

A tarefa consistiu em solicitar que cada sujeito contasse oralmente uma história original que foi gravada e transcrita por um experimentador. Os dados levantados foram, primeiramente, analisados em função de fatores específicos relacionados aos componentes estruturais da história (manutenção das personagens ao longo da narrativa, relação entre os eventos narrados e relação entre os eventos presentes na história e seu desfecho). Posteriormente, as histórias foram classificadas segundo o sistema de análise (formulado, no próprio estudo, a partir da integração dos fatores relativos aos componentes de história acima descritos) que expressa diferentes níveis evolutivos na construção da coerência macrotextual. Em geral, o primeiro nível abrange produções de histórias que se caracterizam por mudança de tema e por eventos que se sucedem de forma desconectada ao longo do texto. O segundo nível engloba histórias nas quais se observa uma tendência em se manter um tema central ao longo da narração; que não apresentam um evento principal definido; e que ao indicarem um desfecho, este não demonstra uma relação clara com os episódios anteriormente narrados. O terceiro nível congrega histórias que se caracterizam por eventos que surgem de forma interligada ao longo do texto, com possível delimitação de um evento principal; e pela presença de um desfecho que não estabelece uma relação precisa com a situação-problema abordada. Por fim, o quarto nível contempla histórias que apresentam eventos que se sucedem de forma seqüenciada e bem conectada; e que apontam um desfecho bem explícito, estreitamente interligado com o evento principal.

Os resultados do estudo revelaram que produzir um texto coerente é uma habilidade que se desenvolve, destacando a escolaridade para esta evolução,



particularmente a aquisição da leitura e da escrita. O estudo esclareceu ainda que o fator idade tomado isoladamente não é relevante no estabelecimento da coerência textual. Spinillo e Martins (1997) esclarecem este fato, relatando que crianças alfabetizadas apresentam maior tendência em produzir histórias mais coerentes do que crianças de mesma idade, porém, não alfabetizadas. Um outro dado observado foi que crianças desta faixa etária - 6 e 7 anos - apresentam dificuldades no estabelecimento, em suas histórias, de um tema central e na conservação do mesmo, além de dificuldades na elaboração de um desfecho concatenado com os eventos narrados.

O esquema narrativo de história diz respeito ao conhecimento adquirido pela criança ou mesmo um adulto acerca de como produzir uma história. Dito de outra forma, o esquema narrativo refere-se à internalização pela pessoa da estrutura básica de história; incluindo seus aspectos de organização lingüística / estilística e componentes estruturais (vide capítulo 1.1). A aquisição do conhecimento de como elaborar uma história é o resultado do contato que a pessoa tem com o texto nas diferentes interações sociais que estabelece e ambientes (escolares, familiares etc.) que frequenta. Em acréscimo, vale ressaltar que a escolaridade exerce um papel fundamental no desenvolvimento da habilidade de produzir histórias (Teberosky, 1995; Lins e Silva & Spinillo, 2000; Spinillo, 2001). Com relação à influência da educação formal no desenvolvimento de um esquema narrativo, Teberosky (1995) demonstra que a criança, ao iniciar sua educação formal, já chega na escola com um certo “modelo mental” narrativo que é pouco ou muito desenvolvido conforme a experiência pessoal vivenciada. Porém, este conhecimento básico não é ainda suficiente para que a criança responda às mais diferentes demandas, sejam internas ou do ambiente sócio-cultural em que vive, quanto à produção de uma narrativa bem

elaborada. Este fato justifica, então, a importância da instrução formal para o desenvolvimento de habilidades narrativas diversas.

Stein (1982) traz um outro dado importante acerca da aquisição do esquema de história, ao demonstrar que o referido conhecimento uma vez adquirido auxilia a pessoa não somente na atividade de produção, mas também de compreensão de texto. Com relação a este último aspecto, Stein (1982) demonstra, ainda, que o esquema de história é, muitas vezes, expresso em forma de expectativas sobre o conteúdo apresentado no texto. Tais expectativas uma vez formuladas auxiliam o leitor a fazer inferências mais consistentes acerca das informações contidas no texto.

Ainda com o objetivo de investigar a influência da aquisição da leitura e da escrita na elaboração de um texto mais coerente, Gonçalves e Dias (2003) realizaram um estudo com 40 estudantes, em processo de aquisição e domínio da leitura e da escrita, com faixa etária de 15 a 45 anos. Estes alunos cursavam o 1º e 2º ciclos da Educação Básica de Jovens e Adultos de uma escola pública localizada na cidade do Recife. A variável de interesse deste estudo foi a escolaridade. A tarefa consistiu na produção oral de uma história original. Os dados foram classificados conforme o sistema de análise quanto ao estabelecimento da coerência textual delineado por Spinillo e Martins (1997).

Os resultados da pesquisa revelaram que a escolaridade influencia na produção oral de histórias mais coerentes. Deste modo, segundo Gonçalves e Dias (2003), parece que uma maior exposição ao ensino formal da leitura e da escrita favorece o processo de produção oral de histórias coerentes.

Gonçalves e Dias (2003) após cotejarem o resultado de suas investigações com o resultado da pesquisa realizada por Spinillo e Martins (1997) com crianças, na

mesma situação de produção, observaram os seguintes aspectos: tanto na infância como na adolescência ou fase adulta, a aquisição da leitura e da escrita é de grande importância no estabelecimento da coerência no contexto de produção oral de histórias. Outro ponto de coincidência em ambos os estudos: a maior dificuldade encontrada na elaboração da história foi com relação à formulação de um desfecho bem interligado aos eventos anteriormente narrados. Foram também verificados alguns pontos de divergência. Neste estudo (com jovens e adultos) não foi observada nenhuma história classificada na categoria mais elementar acerca do estabelecimento da coerência. Outro dado relevante foi que alguns alunos no início da escolaridade, sem experiência anterior com a educação formal, produziram oralmente histórias classificadas nos níveis mais elaborados de coerência. Este dado demonstra que, além da escolaridade, existem fatores como os referentes à experiência de vida e conhecimento de mundo que viabilizam a produção de histórias mais estruturadas por jovens e adultos.

Os estudos mencionados até o momento focalizaram a influência dos fatores desenvolvimentais (relativos à pessoa) na produção de histórias mais estruturadas e coerentes. No capítulo seguinte será focalizado o efeito das variações nas situações de produção sobre a elaboração de histórias.

## Capítulo 4 Variações nas Situações Experimentais e Produção de Histórias

Diversas situações experimentais têm sido adotadas por diferentes estudos com o objetivo de investigar a influência exercida pelo fator contexto de produção sobre a qualidade do texto narrativo produzido por crianças, quando solicitadas. Spinillo (1991) examinou o efeito da representação pictográfica na produção oral de histórias. Participaram da pesquisa 50 crianças, de classe média, com idades de 4 a 8 anos. As variáveis de interesse foram a idade e as condições de produção. As situações experimentais examinadas foram as seguintes:

- Produção com apoio visual: fazer um desenho e depois produzir uma história a partir do mesmo.
- Produção livre: elaborar uma história sem apoio visual.

Para a análise e classificação das narrativas elaboradas, Spinillo (1991) tomou como base o sistema de análise elaborado por Rego (1986) que expressa uma evolução na estrutura narrativa de história. Este progresso, em geral, é expresso por produções que variam desde histórias que se limitam à introdução da cena e dos personagens, passando por histórias que além da cena e dos personagens apresentam um esboço de uma situação-problema, até histórias completas (com uma introdução, um desenvolvimento no qual surge uma situação-problema a ser resolvida pelos personagens e um desfecho bem explícito) e com uma estrutura narrativa bem elaborada.

Os resultados mostraram que as histórias produzidas a partir de um apoio visual (desenho) foram menos elaboradas do que as histórias feitas na ausência de

tal apoio. No primeiro caso, as narrativas caracterizaram-se como simples descrições do desenho feito, carecendo de uma estruturação textual típica de linguagem escrita. Por outro lado, as histórias feitas sem o suporte visual caracterizaram-se como produções bem estruturadas e ricas em recursos coesivos. Como conclusão geral do estudo, observou-se que a representação pictográfica exerceu, na faixa etária investigada, um papel restritivo no que se refere à produção de histórias mais estruturadas.

Spinillo (1993) realizou uma pesquisa na qual procurou verificar os seguintes aspectos: se as variações experimentais levariam a mesma criança a produzir histórias orais com diferentes níveis de estrutura narrativa; se qualquer recurso visual funcionaria como um obstáculo para a produção de um texto com uma estrutura narrativa mais elaborada, conforme os resultados da pesquisa realizada anteriormente por Spinillo (1991); e ainda averiguar quais situações favorecem ou dificultam o surgimento das reais habilidades narrativas de crianças.

Participaram do estudo 60 crianças. Elas foram distribuídas da seguinte forma: 4 anos - pré-escolar; 6 anos – alfabetização; e 8 anos - ensino fundamental. Estes alunos estudavam em uma escola de classe média da cidade do Recife. As tarefas consistiram na produção de histórias nas seguintes situações:

- Produção a partir de gravuras - criar uma história a partir de um desenho (tarefa 1) e produzir uma história a partir de uma seqüência de gravuras (tarefa 2).
- Produção livre - contar apenas uma história (tarefa 3) e criar e ditar uma história para o experimentador (tarefa 4).

As produções das crianças foram classificadas em categorias que demonstram níveis distintos de domínio da estrutura narrativa de história. Spinillo (1993) tomou como base as categorias identificadas por Rego (1986).

Os resultados revelaram, primeiramente, a influência da idade na elaboração de textos completos e bem elaborados. Demonstraram também a influência dos contextos de produção na elaboração de histórias. Em relação a este aspecto, foi verificada uma maior diferença entre os contextos no que diz respeito à presença ou ausência de gravuras. Assim, as histórias produzidas sem o estímulo visual foram classificadas em categorias mais elaboradas do que as produzidas a partir de tal estímulo. Segundo Spinillo (1993), este resultado coincide com os dados do estudo desenvolvido anteriormente (Spinillo, 1991). Um outro aspecto observado foi com relação à influência da alfabetização sobre a elaboração de histórias; propondo uma maior influência da escolaridade do que da idade isoladamente.

Com o objetivo também de avaliar a interferência das mudanças referentes ao desenvolvimento humano na capacidade de contar histórias e como esta capacidade é influenciada por variações experimentais, Spinillo e Pinto (1994) realizaram um estudo com crianças inglesas e italianas que se encontravam na faixa etária entre 4 e 8 anos. Foram comparadas as seguintes condições:

- Produção com apoio visual - elaborar uma história a partir de um desenho anteriormente feito pela criança (tarefa 1) e produzir uma história a partir de uma seqüência de gravuras (tarefa 2).
- Produção livre sem apoio visual - contar oralmente uma história (tarefa 3) e criar uma história e depois narrá-la (tarefa 4).

As narrativas produzidas foram classificadas em função de um sistema de análise (adaptado da classificação original de Rego, 1986) que reflete diferentes níveis de competência narrativa.

Os resultados demonstraram que diferenças nas condições de produção exercem forte efeito na habilidade de contar histórias. Produções mais elementares surgiram com mais frequência nas situações que forneciam um apoio visual (gravuras) e histórias com estrutura mais elaborada foram mais frequentes em produções livres (sem gravuras). Um padrão similar de desenvolvimento foi encontrado em crianças italianas e inglesas, embora algumas diferenças de desempenho tenham sido percebidas. Neste estudo, observou-se também que a aquisição da leitura e da escrita é um fato importante no desenvolvimento de habilidades narrativas mais do que a idade isoladamente.

O estudo desenvolvido por Shapiro e Hudson (1991) apresentou um resultado diferente das pesquisas anteriormente mencionadas quanto ao papel desempenhado pelo suporte visual na produção oral de histórias. O objetivo geral deste estudo foi investigar a possibilidade de produção de histórias elaboradas e coerentes a partir do auxílio de uma seqüência de gravuras.

Participaram do estudo 96 crianças com idades de 4 e 6 anos. Em geral, a tarefa consistiu em mostrar para as crianças 2 seqüências de gravuras (constando episódios familiares) e posteriormente pedir que as mesmas contassem histórias sobre essas seqüências. Para a aplicação da tarefa, variações nas condições de produção foram realizadas. Com o grupo de crianças dividido em dois, a primeira variação ocorreu de forma que para uma metade do grupo foi permitida a visualização das gravuras antes da narração. Já para a outra metade, a produção das histórias ocorreu examinando as gravuras pela primeira vez. A hipótese

levantada foi que o conhecimento prévio da seqüência de eventos ajudaria às crianças a produzirem histórias mais coerentemente estruturadas. A segunda variação nas condições de produção foi referente à estrutura dos eventos disponíveis nas gravuras. Para uma parte do grupo foi mostrada uma seqüência de gravuras com a presença de uma situação-problema. Já para a outra parte foi mostrada uma seqüência de gravuras com episódios simples, sem a presença de um evento inesperado. Neste caso, a hipótese formulada foi que as crianças mais novas teriam dificuldade de desenvolver uma história bem elaborada sozinhas. Desta forma, oferecer a estas crianças uma seqüência de gravuras com a inclusão de uma situação-problema as ajudaria a construir histórias coerentes.

Os resultados revelaram que as histórias produzidas a partir de seqüência de gravuras com a inclusão de uma situação-problema foram mais completas e coerentes do que aquelas elaboradas a partir de uma simples seqüência de eventos. Em acréscimo, observou-se também que as crianças mais novas (pré-escolares) somente produziram histórias coerentes a partir de um apoio visual externo que apresentasse a estrutura de uma história bem formulada. Os resultados mostraram ainda que o aumento na idade e na escolaridade influenciou na elaboração de histórias mais coerentes e, por fim, que as crianças, quando na condição em que as gravuras foram apresentadas uma por vez, se mostraram mais hesitantes para começar a narrar e menos confiantes nas suas narrativas do que as crianças sob a condição de visualização de todas as gravuras ao mesmo tempo.

Os estudos realizados por Spinillo (1991; 1993); Spinillo e Pinto (1994) e Shapiro Hudson (1991) compararam diferentes tarefas, as quais se diferenciavam fundamentalmente no que se refere à presença ou ausência de um apoio do contexto. Em geral, as tarefas contrastadas foram: produção oral livre e produção



oral a partir de gravuras (apoio visual). Os resultados destes estudos apresentam pontos de coincidência, mas também aspectos bem divergentes. De maneira ampla, os pontos de convergência se referem à constatação de que diferenças nas condições de produção exercem forte efeito na habilidade de contar histórias. Por outro lado, os pontos de divergência se referem ao papel dos contextos de produção (como facilitador ou não para o surgimento de narrativas mais elaboradas) que oferecem apoios às crianças no momento da tarefa. As pesquisas desenvolvidas por Spinillo (1991; 1993); Spinillo e Pinto (1994) revelaram o aspecto restritivo do contexto que oferece um apoio visual, quando comparado ao contexto que não oferece qualquer apoio (produção livre). Em contrapartida, a pesquisa realizada por Shapiro e Hudson (1991) revelou um resultado diferente no qual as tarefas que oferecem um apoio visual facilitam a produção de histórias mais estruturadas do que aquelas que não oferecem qualquer apoio, esclarecendo a importância de se considerar a natureza do apoio fornecido como estímulo para a produção textual. Neste sentido, constatou-se que não é qualquer seqüência de gravuras que limita a produção de um texto mais elaborado, mas apenas quando este recurso visual não apresenta uma situação - problema.

Apesar dos estudos acima citados apresentarem modalidade de produção (oral) e, com exceção da produção livre, envolverem tarefas (produção com apoio visual) que se diferenciam do procedimento da pesquisa aqui realizada, a descrição de tais estudos fornecem, porém, informações importantes para o presente trabalho. Neste sentido, pode-se destacar o fato dos referidos estudos envolverem uma análise macrotextual das produções de narrativas e o fato de compararem a influência de situações de produção com e sem apoios do contexto na elaboração de histórias.

Merritt e Liles (1989) realizaram um estudo (utilizando a modalidade oral de produção) cujo objetivo foi testar qual tarefa – produção de uma história original ou reprodução de história - seria mais adequada para avaliar o desenvolvimento da linguagem em crianças. Para alcançar o objetivo proposto, as produções textuais de dois grupos de 20 crianças - um grupo com dificuldade de linguagem e outro grupo sem a referida dificuldade, com idades de 9 a 11 anos - foram comparadas. A reprodução de história foi realizada mediante a apresentação da história original pelo examinador na ocasião da tarefa. As histórias coletadas foram analisadas, considerando-se os seguintes critérios: número dos componentes da gramática de história, número de episódios completos e extensão da história.

Os resultados indicaram que tanto as crianças com dificuldade de linguagem, como as crianças sem tal dificuldade elaboraram histórias mais longas e com a presença de uma maior quantidade dos componentes estruturais da narrativa de história (conforme a gramática de história), quando sob a situação de reprodução de textos do que sob a situação de produção de histórias originais. Observou-se também que a extensão de orações ao longo de episódios completos foi um fator que marcou uma diferença entre criação de história e reprodução de história somente para as crianças com problemas de linguagem. Isto ocorreu de forma que o grupo de crianças com dificuldades no desenvolvimento da linguagem teve um melhor desempenho na atividade de reprodução de história. A partir daí, as vantagens clínicas de usar a tarefa de reprodução de história na avaliação da linguagem foram consideradas pelas examinadoras.

No que se refere às diferenças entre criação de história e reprodução de história, Merritt e Liles (1989) demonstram que para produzir uma história original, a criança deve, primeiramente, criar um conceito de esquema de história de forma que

este incluía personagens, ações, eventos e planos. A partir daí, a criança deve de forma sistemática elaborar frases organizadas de modo a compor um texto coerente. Por outro lado, a tarefa de reprodução de história inclui o reconhecimento do esquema de história, e a partir daí a elaboração do texto, o que facilitou o desempenho das crianças que apresentaram dificuldades no desenvolvimento da linguagem.

A partir do exposto acima, percebe-se que a tarefa de reprodução de texto parece estimular mais a expressão do esquema narrativo de histórias do que a técnica de produção de histórias originais. Isto ocorre provavelmente porque durante a situação de reprodução, a criança se apropria da estrutura do texto original, além de reproduzir o conteúdo do mesmo.

Ainda com relação à técnica de reprodução de histórias, vale mencionar os estudos discutidos por Teberosky (1995). O primeiro estudo foi realizado com crianças de 6 a 10 anos que reproduziram textos por escrito nas seguintes situações:

- Reprodução escrita<sup>2</sup> do conto de João e Maria e a descrição da casinha de chocolate, após leitura prévia do texto, por crianças de 6 anos em uma escola de Tel Aviv – Israel.
- Reprodução escrita de uma notícia de jornal após ter sido ouvida por uma criança de 6 anos no telejornal e depois através da leitura, em um jornal, feita pela professora em uma escola de Barcelona - Espanha.
- Produção livre de uma experiência pessoal por uma criança de 10 anos em uma escola de Belo Horizonte - Brasil.

---

<sup>2</sup> Embora o termo utilizado por Teberosky (1995) seja reescrita de história, adotaremos na descrição das pesquisas realizadas o termo reprodução escrita de histórias para distinguir dois tipos de tarefa: uma tarefa que consiste em pedir a criança que escreva um texto-modelo (reprodução) e outra que consiste em pedir a criança que escreva novamente um texto que ela mesma escreveu anteriormente (reescrita).

Na solicitação dos dois primeiros textos (reprodução escrita) buscou-se fornecer às crianças o acesso à estrutura do texto original, e assim favorecer a evocação das formas gráficas de organização dos textos investigados, ou seja, procurou-se orientar as crianças acerca das características dos gêneros a serem reproduzidos.

A análise dos textos das crianças possibilitou a descrição e discussão acerca dos aspectos que caracterizam a narração. Apesar de existirem diferentes características entre os três textos estudados: o conto, a notícia de jornal e o relato de experiência pessoal, entre eles há também características que lhes são comuns e que os definem como textos do gênero narrativo. Dito em outras palavras, Teberosky (1995) ressalta a existência de regras implícitas na narração que se caracterizam como modelos de textos a serem seguidos quando se busca a expressão do pensamento narrativo. Dentre as características da narrativa, citam-se, por exemplo: expressão de fatos vividos por personagens em determinado tempo e lugar; existência de duas ordens discursivas que correspondem ao tempo dos acontecimentos e ao tempo do relato; e existência de um narrador que surge ou não nos fatos narrados.

O segundo estudo conduzido por Teberosky (1995) foi realizado também com crianças de 6 a 10 anos. Buscou-se nesta pesquisa investigar a reprodução escrita de textos nas seguintes tarefas:

- Reprodução escrita de um conto, após leitura prévia do mesmo, por crianças de 6 e 7 anos;
- Reprodução escrita de reportagens, após leitura prévia das notícias, por crianças entre 6 e 9 anos;

- Reprodução escrita de um texto descritivo do tipo literário, após leitura prévia do mesmo, por crianças de 10 anos.

O objetivo foi demonstrar a relação entre as situações de reprodução escrita dos textos, as características estruturais dos gêneros em estudo e os processos de adesão a tais características; passíveis de análise a partir das elaborações dos textos pelas crianças. Em geral, os resultados deste estudo demonstraram que a adesão ao gênero em estudo e a fidelidade ao tema apresentado foram aspectos observados tanto na reprodução escrita do conto, como na reprodução dos outros textos investigados: notícia de jornal e descrição de um texto literário.

Discutindo mais especificamente a reprodução escrita do conto, os resultados demonstraram que as crianças aderiram ao gênero narrativo proposto; mantiveram o tema central apresentado; e escreveram textos com início, desenvolvimento e conclusão. Além disso, os resultados mostraram que as crianças interpretaram o conto apresentado e não simplesmente copiaram trechos deste, sugerindo que a tarefa de reprodução escrita de texto não se reduz a uma mera cópia.

Como informa Teberosky (1995), a reprodução escrita de texto envolve todo um processo de interpretação do texto-modelo e não se caracteriza por uma simples repetição literal do texto original. Desta forma, ao reproduzir por escrito um texto, a criança faz, por um lado, modificações de diferentes aspectos do texto-modelo, mas por outro lado mantém em sua produção características essenciais do texto original. Dentre os aspectos que são mantidos do texto a ser reproduzido e que possibilitam a identificação do mesmo na produção da criança, podem ser destacados: o gênero, a coerência temática interna, a organização textual e linguagem própria do texto original. Teberosky (1995) denomina de princípios opcionais os aspectos que são omitidos ou modificados no ato da reprodução escrita de um texto-modelo. Por outro

lado, esta autora chama de princípios obrigatórios àqueles que são mantidos no ato de reprodução textual.

Por fim, Teberosky (1995) ressalta a importância de se trabalhar com a diversidade de gêneros textuais nas escolas e a importância do trabalho de reprodução escrita de textos como prática pedagógica que busca incentivar a escrita infantil. A partir de um trabalho contínuo e não eventual com textos, estimula-se o desenvolvimento da expressão lingüística e da criatividade das crianças.

Pontecorvo e Morani (1996) examinaram o efeito de variações nas condições de produção não somente em relação à produção oral, mas também em relação à produção escrita de histórias. Este estudo foi realizado com 8 crianças com idades de 6 e 7 anos e buscou, em termos gerais, testar métodos de investigação que possam analisar tanto o produto, como o processo de produções textuais.

Parte dos dados deste estudo foram coletados longitudinalmente. Neste sentido, diversas tarefas foram dadas às crianças em diferentes sessões:

- Reprodução de um conto – as crianças agrupadas em pares foram solicitadas a escreverem uma história que já fosse conhecida de ambos os integrantes de cada dupla. Os examinadores instruíram as crianças que escrevessem de forma colaborativa, alternando entre elas o papel de narrador e escritor.
- Criação de uma história individual – cada criança foi solicitada a inventar e ditar uma história para o examinador. Para esta produção foi utilizado um estímulo figurativo com características diferentes e propositadamente estranhas (um desenho de uma mesa com uma perna quebrada e com lágrimas que saem de um rosto esboçado). Esta tarefa buscou explorar a imaginação das crianças.

- Criação de uma história em dupla – 4 crianças (do total de 8 participantes) que foram observadas longitudinalmente foram solicitadas a formarem duplas, comporem uma história a partir de um estímulo visual e depois ditarem para o examinador. Uma dupla foi solicitada também a inventar e escrever uma história a partir de um estímulo verbal.

Em geral, os resultados revelaram que não houve grandes diferenças entre as narrativas (quanto ao nível de elaboração apresentado) produzidas nas condições de inventar e reproduzir por escrito uma história. Nesta direção, verificou-se que as histórias das crianças, em sua maioria, foram bem formuladas; principalmente as que foram produzidas em dupla.

Neste estudo, durante as discussões, uma atenção especial foi dada à forma como as crianças trabalhavam em dupla, ou seja, à maneira como interagiam durante a produção de suas histórias. Com relação a este aspecto, observou-se que os pares de crianças tinham modos bastante diferentes de interagir. Isto pode depender, segundo Pontecorvo e Morani (1996), de vários aspectos: idade, familiaridade com a tarefa e com o parceiro, o estilo pessoal de produzir um texto, dentre outros fatores. Vale ressaltar que não foi verificada nesta pesquisa uma discussão que traga maiores esclarecimentos sobre o efeito das condições de produção sobre a elaboração das histórias. Por esta razão, desta investigação não se pode extrair informações precisas acerca da relação entre condições de produção e escrita de histórias.

Nóbrega (1997) realizou um estudo que envolveu a análise da reprodução de narrativas. Participaram da pesquisa crianças da 2ª série do ensino fundamental. A tarefa consistiu, inicialmente, na leitura de histórias realizada pelas crianças ou pela leitura em voz alta feita pela professora. Isto ocorria como forma de socializar a

leitura do texto, quando na sala de aula só havia disponível um exemplar do mesmo ou quando o texto a ser lido era de grande complexidade, cabendo uma reflexão em sala acerca do mesmo. Em seguida, procedeu-se à discussão do texto lido envolvendo aspectos da organização lingüística e estrutural do mesmo. Após estas etapas, realizou-se - tanto de forma individual, como em pequenos grupos (2 ou 3 crianças) - a reprodução oral e por fim a reprodução escrita da história em estudo.

A análise do corpus de histórias produzidas envolveu uma comparação dos textos produzidos pelas crianças com o texto original. Os resultados revelaram que a estrutura global do texto-modelo estava preservada nos textos das crianças. Verificou-se a manutenção da seqüência cronológica dos eventos narrados. Constatou-se também que as variações observadas estavam relacionadas a aspectos particulares da narrativa, tais como: a forma como os personagens eram abordados nas diferentes versões das histórias das crianças e as razões dos acontecimentos narrados. Por fim, Nóbrega (1997) demonstrou que a omissão de apenas alguns detalhes do texto-modelo não compromete a legibilidade do texto produzido.

O estudo desenvolvido por Cardoso (2000), por sua vez, buscou investigar dentro do processo de desenvolvimento da língua escrita, a construção do texto narrativo. Tal construção foi examinada a partir das diferenças pragmáticas entre oralidade e escrita (em termos textuais e cognitivos), bem como a partir da relação entre estas duas modalidades no processo de desenvolvimento da escrita pela criança. Participaram do estudo 22 crianças estudantes da 1ª série do ensino fundamental de uma escola pública de Rondonópolis. As crianças foram solicitadas, ao longo do ano letivo, a produzirem textos narrativos nas seguintes situações:



- Produção oral / escrita de um fato vivido - relatar oralmente uma experiência pessoal e depois escrevê-la;
- Reprodução de história - após a leitura de uma história pelo examinador, as crianças deveriam reproduzi-la, primeiramente, de forma oral e depois por escrito.

A análise dos textos narrativos coletados (relato de experiência pessoal e história), envolveu tanto a compreensão dos diferentes desempenhos entre as crianças; como do desempenho de uma mesma criança nas formas orais e escritas de expressão ao longo do tempo. Com relação a este último aspecto, buscou-se verificar se houve diferenças entre estas duas modalidades de produção (oral e escrita), considerando o tipo de interlocutor – participante (história contada para alguém que conhecia o seu conteúdo) e não participante (história contada para alguém que desconhecia o seu conteúdo) - e a situação narrada. Com relação ao interlocutor, este papel foi desempenhado durante as atividades por diferentes pessoas: pelas próprias crianças, pela professora e pela pesquisadora.

Os resultados revelaram a influência da linguagem oral na produção escrita inicial das crianças. Porém, observou-se também que, a partir de experiências com o texto escrito, as crianças gradativamente vão incorporando as características peculiares desta modalidade de produção. Dentre os elementos da linguagem escrita que são internalizados pelas crianças, pode-se destacar, por exemplo, o avanço na explicitação / lexicalização (uso de uma linguagem mais elaborada). Concomitante com a explicitação ocorre a compreensão por parte da criança da ausência do interlocutor na situação de escrita. Este fator favorece a descontextualização deste tipo de produção. Além das diferenças observadas na utilização de estratégias para a construção da narrativa oral e da narrativa escrita,

observaram-se também diferenças na utilização de estratégias para a construção das diferentes narrativas: relato de experiência pessoal ou história. As crianças tiveram, em linhas gerais, um melhor desempenho em suas produções (no que se refere à capacidade de explicitação do texto escrito) na tarefa de reprodução escrita de história do que na situação de relato de fato vivido. Isto sugere que a apresentação de um modelo de texto escrito, no momento da tarefa, tenha facilitado a construção de um texto mais explícito na primeira situação do que na segunda, que não ofereceu esse tipo de apoio. Um outro fator observado diz respeito às diferenças individuais de percurso no desenvolvimento da habilidade de formular um texto narrativo escrito. Tais diferenças se dão em decorrência de diversos fatores, como por exemplo, o nível cultural da criança e de seu meio social.

Com o objetivo de avaliar também o efeito de diferentes situações de produção na escrita de narrativas e dos anos de escolaridade após a aquisição da leitura e da escrita em tal produção, Lins e Silva e Spinillo (2000) realizaram um estudo cujas variáveis de interesse foram: as séries e as condições de produção. Participaram da pesquisa 80 crianças com idades de 7 a 10 anos, de classe média. Estes alunos cursavam da 1ª a 4ª série do ensino fundamental. A tarefa consistiu em solicitar que as crianças escrevessem histórias nas seguintes situações:

- Produção livre – escrever uma história inédita.
- Produção oral e escrita - elaborar oralmente uma história e depois fazer uma produção escrita da mesma.
- Produção a partir de gravuras – escrever uma história a partir de uma seqüência de gravuras.
- Reprodução – reescrever uma história anteriormente lida pelo experimentador.

Vale informar que, com exceção da segunda situação (produção oral e escrita) que se deu de forma individual, as demais foram realizadas em grupo. Inicialmente, as histórias coletadas foram classificadas de forma hierárquica de acordo com a organização textual. Para esta classificação, Lins e Silva e Spinillo (2000) se basearam nas categorias (quanto à evolução da estrutura narrativa de história) delineadas por Rego (1986). Posteriormente, cada criança foi analisada nas quatro situações de produção.

Os resultados demonstraram, em concordância com as pesquisas já citadas, que a escolaridade é um fator que influencia na produção de histórias. Em adição a esta informação, foi explicitado que após a aprendizagem da leitura e da escrita há um progresso na aquisição de um esquema narrativo mais elaborado. Este fato confirma que a alfabetização em si não garante a habilidade de produzir textos estruturalmente organizados.

O estudo também revelou a influência das condições de produção sobre a qualidade da escrita de textos. Com relação à tal influência, Lins e Silva e Spinillo (2000) ressaltam que no conjunto da produção escrita das crianças houve diferenças significativas somente entre as tarefas que oferecem algum apoio e as situações que não o oferecem, ou seja, entre os contextos seqüência de gravuras versus escrita livre, seqüência de gravuras versus oral/escrita, reprodução escrita versus escrita livre e reprodução escrita versus oral/escrita. Para fins de comparação entre série e condição de produção, Lins e Silva e Spinillo (2000) agruparam os contextos da seguinte forma: de um lado ficaram os contextos que oferecem um apoio (visual ou lingüístico), os quais favoreceram, de maneira geral, a escrita de histórias mais estruturadas; de outro, os contextos que não fornecem tais apoios (produção livre escrita e produção livre oral/ escrita), os quais tenderam a suscitar a construção de

histórias menos elaboradas. Isto ocorre porque nestas últimas situações, as crianças precisam criar livremente (sem nenhum suporte externo) um texto característico de história. O contexto que oferece um apoio lingüístico (reprodução) fornece à criança um modelo de história que serve como orientação para a sua produção. Já o contexto que oferece um apoio visual (seqüência de gravuras) torna-se facilitador para a elaboração de histórias mais estruturalmente organizadas, quando na seqüência de gravuras apresentadas às crianças é incluída, além dos outros componentes de história, uma situação - problema.

Foram observadas relações entre série e contextos de produção, demonstrando que a influência dos contextos de produção sobre a qualidade da história escrita não é a mesma em todos os níveis de escolaridade. Há, pois, uma tendência em diminuir esta interferência com o avanço na série. Em outras palavras, crianças de séries mais avançadas tendem a produzir histórias mais estruturadas em todas as situações.

Outro fato verificado foi que o nível de influência da condição de produção sobre a qualidade da história varia também em função do domínio de um esquema narrativo pela criança. Isto ocorre de forma que a pouca sensibilidade aos contextos é verificada tanto em crianças com baixo domínio de um esquema narrativo (escrevendo histórias elementares em todas as condições de produção), como em crianças com elevado domínio de tal esquema (produzindo histórias bem elaboradas em todas as condições). Por outro lado, uma elevada sensibilidade aos contextos é observada entre crianças que apresentam um nível intermediário de domínio do esquema narrativo. Neste caso, a qualidade da narrativa depende da condição apresentada.

Conforme observado nas pesquisas anteriormente mencionadas, as tarefas de produção livre de texto e de reprodução textual se diferenciam de forma bem significativa. Pontecorvo e Ferreiro (1996) enfatizam os aspectos facilitadores da técnica de reprodução escrita de história conhecida, quando comparada à técnica de produção livre no que se refere à elaboração de textos. Estas autoras demonstram que a solicitação da reprodução escrita de história facilita mais o trabalho de crianças em processo de aprendizagem da língua escrita, pelo fato de fornecer um conjunto de elementos essenciais para a composição de um texto, tais como: personagens e trama. Por outro lado, a tarefa de escrita livre demanda mais esforço cognitivo pelo fato de exigir da criança a criação de uma história inédita.

Ainda abordando a influência de variações experimentais sobre a produção de histórias, Spinillo (2000, em Spinillo, 2001) investigou a influência de tais variações sobre a qualidade das histórias quanto ao nível de coerência que apresentam. Os objetivos deste estudo foram, primeiramente, investigar o efeito da modalidade de produção oral e escrita sobre a construção da coerência em histórias elaboradas por crianças em níveis distintos de escolaridade: alunos recém alfabetizados e alunos da 4ª série (com domínio da leitura e da escrita). Em segundo lugar, avaliar o sistema de análise, que apresenta níveis distintos de coerência textual, delineado por Spinillo e Martins (1997). A avaliação do referido sistema focalizou a aplicabilidade e a extensão do mesmo em produções escritas e em produções de histórias feitas por crianças mais velhas do que aquelas que já haviam participado no estudo que deu origem ao sistema em questão.

Participaram da pesquisa 316 crianças com idades de 7 e 10 anos. A tarefa consistiu na produção de uma história oral e outra escrita sobre um mesmo tema escolhido (dentre alguns sugeridos pela examinadora) pela própria criança. Os

resultados revelaram que a escolaridade influencia na construção da coerência textual. Com relação à influência da modalidade de produção, não foram verificadas diferenças significativas entre as duas modalidades (oral e escrita) sobre a produção de histórias. Por outro lado, constatou-se uma interação entre os fatores série e modalidade de produção. Tal interação revelou que crianças com um domínio da leitura e da escrita (4ª série) não sofreram influência das modalidades, escrevendo histórias coerentes tanto em produção oral, como escrita. Em contrapartida, as crianças da 1ª série tenderam a elaborar histórias mais coerentes quando na produção oral do que quando na produção escrita. Segundo Spinillo (2000, em Spinillo, 2001), estes dados revelam que o efeito das modalidades investigadas sobre a produção das histórias dependia do domínio da escrita pela criança. Os resultados demonstraram ainda que o sistema de análise quanto à coerência pode ser aplicado tanto para a avaliação de histórias (orais e escritas), como para o exame de narrativas produzidas por crianças com faixa etária e com escolaridade mais avançada. Este Resultado é de grande importância para o estudo aqui desenvolvido, na medida em que o sistema elaborado por Spinillo e Martins (1997) foi tomado como base para a análise das histórias escritas pelas nossas crianças.

## **PARTE II DESCRIÇÃO DA PESQUISA**

De acordo com Spinillo (2001), as situações nas quais a criança é solicitada a produzir um texto exerce forte influência na qualidade do mesmo. Neste sentido, a sensibilidade aos contextos de produção se daria de forma que a capacidade de produzir história se expressaria de modo diferente de acordo com a condição apresentada. Lins e Silva e Spinillo (2000) revelam que a situação que oferece um apoio do contexto facilita a produção de histórias mais estruturalmente organizadas do que a situação que não oferece qualquer apoio.

As tarefas de produção livre e de reprodução de história apresentam características peculiares que as distinguem de forma bem específica. A produção livre de textos é uma atividade que demanda do seu produtor bastante esforço cognitivo. Isto ocorre na medida em que para elaborar uma história (oralmente ou por escrito) a criança, principalmente as que se encontram em processo de desenvolvimento de habilidades lingüísticas diversas, deverá responder a várias exigências, tais como: formar o conceito de um esquema de história, incluindo os seus aspectos estruturais (tópico, personagens, eventos e desfecho); selecionar as idéias que irão compor o seu texto; e organizá-las ao longo do mesmo, de forma que sua história tenha um sentido (Merritt & Liles, 1989; Pontecorvo & Ferreiro, 1996; Moraes, 2002).

Por outro lado, a reprodução escrita de história fornece um conjunto de elementos essenciais para a composição do texto: tema, personagens, eventos, entre outros. Em outras palavras, a técnica de reprodução escrita de histórias oferece apoios ou modelos que podem auxiliar a produção de textos organizados e elaborados. Tal modelo apresenta à criança não só o conteúdo da história, mas

também as características estruturais da história a ser reproduzida (Teberosky, 1995; Pontecorvo & Ferreiro, 1996; Nóbrega, 1997; Cardoso, 2000; Lins e Silva & Spinillo, 2000).

Apesar das diferenças estruturais observadas nas situações de escrita livre e reprodução escrita de história e das recomendações presentes em Teberosky (1995), não há ainda um conjunto de evidências empíricas inequívocas que mostrem que tais situações possam produzir diferenças significativas na produção escrita de histórias coerente por crianças. Cardoso (2000) demonstra que, em linhas gerais, crianças cursando a 1ª série do ensino fundamental tiveram melhor desempenho (no que se refere à capacidade de explicitação textual) na tarefa de reprodução escrita de história do que na situação de relato de fato vivido. Por outro lado, Pontecorvo e Morani (1996) não relatam diferenças significativas na produção de histórias por crianças de 6 e 7 anos nos contextos de produção livre ou reprodução escrita. Apesar de Lins e Silva e Spinillo (2000) mostrarem que a situação de produção que oferece um apoio do contexto influencia a escrita de histórias mais estruturalmente organizadas por crianças de 7 a 10 anos, seus resultados para o contraste específico entre os contextos de reprodução escrita de histórias e escrita livre podem ser ainda mais explorados em outras investigações. Isto se justifica porque, apesar de Lins e Silva e Spinillo (2000) terem encontrado diferença significativa entre reprodução escrita e escrita livre no conjunto das produções textuais das crianças entre 7 e 10 anos, a influência singular dos contextos de reprodução escrita e escrita livre sobre as histórias das crianças não foi explorada para cada uma das séries escolares separadamente. Isto ocorreu pelo fato de Lins e Silva e Spinillo (2000) terem privilegiado, na análise da relação entre série e condições de produção, o contraste entre os contextos que oferecem apoio seja ele lingüístico ou visual



(agrupando os resultados dos contextos reprodução escrita de história e produção a partir de seqüência de gravuras) e os que não oferecem tal apoio (agrupando os resultados para os contextos escrita livre e produção ora/escrita).

O presente estudo procurou investigar o efeito das condições de produção escrita livre e reprodução escrita de história sobre a construção da coerência textual na escrita de histórias por crianças; examinando, de forma particular, o papel da escolaridade nos primeiros anos do ensino fundamental sobre a produção de histórias coerentes nas situações de escrita livre e reprodução escrita de histórias.

Com base no exposto acima, foram então formuladas as seguintes hipóteses:

- a) A escolaridade influenciaria na construção da coerência textual.
- b) A situação de reprodução escrita de história, por oferecer uma referência de estrutura narrativa, suscitaria a produção de um texto mais coerente do que a situação de escrita livre que não oferece tal referência.
- c) Com relação à interação entre os fatores escolaridade e contexto de produção, o efeito dos contextos - escrita livre e reprodução escrita de história - na elaboração de uma escrita coerente não seria o mesmo para as duas séries investigadas. Haveria menor susceptibilidade às situações de produção conforme o aumento da escolaridade das crianças.

## Capítulo 5 Método

### 5.1 Participantes:

Participaram da pesquisa 58 crianças matriculadas regularmente nas séries iniciais do ensino fundamental em uma escola da rede pública situada em um bairro de classe média da cidade do Rio de Janeiro. Do total de participantes, 32 crianças cursavam a 1ª série (17 do sexo feminino e 15 do sexo masculino, com idades entre 6 anos e 8 anos, sendo a média de idade 7 anos e 7 meses e desvio-padrão 5 meses) e 26 crianças cursavam a 2ª série (17 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades entre 7 anos e 9 anos, sendo a média de idade 8 anos e 7 meses e o desvio-padrão 4 meses).

A opção por trabalhar com alunos da 1ª e da 2ª série justifica-se pelo fato de nesta fase da escolaridade as crianças, apesar de estarem em processo de aquisição de um domínio do sistema de escrita, já possuírem conhecimento acerca do funcionamento do referido sistema (incluindo normas gráficas e ortográficas) necessário para a composição de textos escritos. Como nos afirma Teberosky (1995), para a atividade de escrita é fundamental que haja o chamado conhecimento notacional, ou seja, saber as regras de como registrar graficamente o texto.

É importante ressaltar que a decisão de não incluir alunos da 3ª e 4ª séries do ensino fundamental no presente estudo se explica pelo fato de nestas séries, conforme nos mostram Lins e Silva e Spinillo (2000), já haver uma progressão mais acentuada na habilidade narrativa escrita. Segundo estas autoras, tal progressão, que significa o desenvolvimento de um esquema narrativo mais elaborado, leva a uma minimização do efeito das situações de produção durante a tarefa de elaborar histórias. Este fato também foi levado em conta para a escolha em se trabalhar com

crianças da 1<sup>a</sup> e da 2<sup>a</sup> série; tendo em vista que o presente estudo propõe examinar o efeito do contexto de produção na construção da coerência textual.

## 5.2 Procedimentos:

As crianças foram solicitadas a produzirem dois textos escritos: uma história livre e a reprodução de um determinado conto infantil (Chapeuzinho Vermelho). A primeira atividade foi a escrita livre. A examinadora, após o consentimento e colaboração da professora, se dirigiu à sala de aula e realizou a tarefa com todos os alunos ao mesmo tempo (aplicação coletiva). Em sala, solicitou que as crianças escrevessem uma história original em uma folha pautada que lhes foi entregue.

### Instrução:

“Agora vou distribuir para cada um de vocês uma folha e nesta, eu gostaria que todos vocês escrevessem uma história bem diferente. Uma história que seja criada por vocês”.

Quando as crianças terminaram, a examinadora recolheu as folhas e agradeceu a participação de todos.

Na semana seguinte, a examinadora voltou à escola e novamente com a permissão da professora fez a segunda atividade que ocorreu em duas etapas: primeiramente, foi feita para todas as crianças a leitura, em voz alta, do conto clássico “Chapeuzinho Vermelho” e posteriormente, foi solicitado que cada criança reproduzisse por escrito, em uma folha pautada, a história anteriormente ouvida.

Instrução:

“Agora vou contar para vocês uma história muito interessante que muitos de vocês já devem conhecer. Ela se chama “Chapeuzinho Vermelho”. Gostaria que todos prestassem muita atenção”.

Após a leitura da história, a examinadora instruiu:

“Agora que todos ouviram a história, vou distribuir umas folhas e vocês vão contar para mim, escrevendo nesta folha, a história da “Chapeuzinho Vermelho” que todos acabaram de ouvir. Cada um deve escrever da forma como compreendeu, com as palavras de vocês”.

Quando todos acabaram de escrever, a examinadora recolheu as histórias e agradeceu pela participação de todos.

A tarefa de reprodução escrita de história foi aplicada posteriormente à tarefa de escrita livre, a fim de evitar possível influência da escrita do conto sobre a produção livre.

A opção por utilizar, na tarefa de reprodução, um conto clássico infantil ao invés de uma história não conhecida das crianças justifica-se pelo fato do conto - ao contrário de uma história qualquer - estar no imaginário das crianças. A familiaridade da criança com o enredo da história é, pois, muito maior no caso do conto clássico do que no caso de uma história qualquer.

## Capítulo 6 Resultados

Dentre os textos elaborados pelos participantes do presente estudo, foram avaliados somente os pertencentes ao gênero história. Desta forma, foram excluídas da análise as produções de relato de experiência pessoal e letra de música. Do total de 116 textos coletados nas duas séries e em ambos os contextos estudados, somente 5 textos não foram analisados; o que representou uma perda de apenas 4,3% do total de textos produzidos. Os textos excluídos da análise foram elaborados na situação de escrita livre.

### ***Crítérios de Análise das Histórias:***

Para examinar se houve diferença entre os contextos de produção (escrita livre e reprodução escrita de história) no que se refere à coerência textual, as histórias das crianças passaram por uma análise que possibilitou a classificação das mesmas em níveis distintos de coerência textual.

Segundo Spinillo e Martins (1997), um aspecto importante, dentre outros, que deve ser considerado na análise da coerência textual refere-se aos fatores que caracterizam o gênero textual a ser produzido. Considerando os aspectos estruturais da história, os fatores a eles relacionados que foram tomados como base para a elaboração do sistema de análise deste estudo e que conforme Spinillo e Martins (1997) demonstram ter influência na construção da coerência textual foram:

- a) Interação entre os eventos narrados, com possível delimitação do evento principal;
- b) Relação entre os eventos narrados na história e seu desfecho.

- Descrição dos Níveis de Coerência Textual

O sistema de análise, utilizado para a classificação das histórias, expressa quatro níveis distintos e crescentes de coerência textual, e foi elaborado com base no sistema delineado por Spinillo e Martins (1997). Seguem abaixo a descrição de cada nível e a apresentação de alguns exemplos<sup>3</sup> de histórias coletadas nos dois contextos de produção: escrita livre (contexto 1) e reprodução escrita de história (contexto 2).

Nível I: As histórias incluídas neste nível apresentam eventos que se sucedem de forma não conectada ao longo do texto, dificultando a identificação de um assunto central. São histórias que terminam abruptamente. Exemplos:

Contexto 1 - Escrita livre

*“A foresta em camtada*

*“Era uma veis uma foresta que miguen sabia  
que ela era uma foresta em camtada todos  
pensavam que ela era normao mais ela era  
esperiente demas  
um dia ela decapareseu é eles não pasava  
perto porque voce ia ir com ela ai um dia  
ela voutou e nimguenemtor so o caroto é  
não a comteceu nada e dodos eles emtarro  
é ele levou eles para ver o chocolate  
ele morava numa casa de chocolate  
ele não podia ir parala mais ele  
podia ir parala na fabirca de  
chocolate mais ele dice que ele era mageco  
e cempre ia ver ele”*

---

<sup>3</sup> As histórias são apresentadas preservando a forma da escrita original feita pelas crianças.

Contexto 2 – Reprodução escrita do conto

“Chapeuzinho vermelho

*O chapeuzinho vermelho vai ao parque  
porque o chapeuzinho vermelho ai o lobumal ai  
o lobumal queria ser um omeno porque a chapelzino  
vermelho vai ao barque e vigol igal um omeno  
ai eles voram verires para sempre  
e fim.”*

Nível II: Neste nível, as histórias caracterizam-se por apresentarem eventos que aparecem de forma mais seqüenciada estabelecendo alguma relação entre si ao longo do texto. Porém, pode haver dificuldade no reconhecimento de um evento que se destaque como principal. São identificadas também, em sua maioria, pela ausência de desfecho, sendo, pois, encerradas abruptamente. Nos casos em que o desfecho existe, este não apresenta uma ligação clara com os eventos anteriormente narrados. Desta forma, observa-se que as histórias deste nível possuem uma organização narrativa ainda pouco elaborada. Exemplos:

Contexto 1- Escrita livre

“As serreias”

*Era uma vez três serreias que vivian  
no mar, mais o mar tinha um segredo. Que as serreias  
não sabiam. mergulhara e acharão o segredo, era um baú  
cheio de ouro. Mais o mar guarda uma historia que as serreias  
não sabiam”.*

Contexto 2 – Reprodução escrita do conto

“Chapeuzinho Vermelho

*Era uma vez a chapeuzinho vermelho  
um dia ela tava levando uma sesta  
cheia de bolo, salgado e muita comida*

*Um dia apareceu um lobo e falou o minina que ten neça sesta comida para a minha vovóe o lobo foi pelo atalho.”*

Nível III: As histórias que compõem este nível são caracterizadas por mostrarem diferentes eventos que se sucedem de forma consideravelmente interligada e cuja identificação do evento principal ocorre mais facilmente. Há a presença de um desfecho que, apesar de apresentar uma relação com o desenvolvimento da história, não estabelece uma ligação precisa com o evento principal. Este tipo de desfecho não resolve adequadamente a situação-problema apresentada, o que provoca uma lacuna na seqüência narrativa ao final da história.

Exemplos:

Contexto 1 - Escrita livre

*“A menina do grupo*

*as três menina uma delas o nome é lili. a lili era muito e emgrasada e um dia, a lala paguntou pra lili por que você não gosta de brinca lili não respondeu e com tinou andar logo condo chegou a mãe falou lili por que você estar triste e por que o eu dente estar mole e estou com medo e estou com medo de fica cêm demte e mechamare de janelona um dia, lili açodou e logo foi no espelho e o demte cai e a lili ficou a legre de mas e ficou feliz”*

Contexto 2 – Reprodução escrita do conto

*“Chapeuzinho Vermelho*

*Era uma vez...  
Uma menina que se chamava cha  
Peuzinho Vermelho porque ela tinha um*



*Vestido vermelho, uma bota vermelho e uma Capa vermelha.*

*Um dia a mãe dela pediu para ela ir levar doces na casa de sua avó...*

*Sua mãe disse para ela não falar com ninguém. Ela disse – tabom mamãe.*

*aconteceu que apareceu um lobo.*

*Ele perguntou. – para onde você está indo? Chapeuzinho respondeu. – estou indo pra casa da minha vovó*

*levar esses doces para minha vovó.*

*O lobo enrolando. – vá pelo caminho curto que eu vou passear... Tabom...*

*Chegando mas rápido o lobo avançou na vovó.*

*quando chapeuzinho chegou o lobo*

*já estava arrumadinho para avançar.*

*A menina perguntou tudo mas o lobo não escapou.”*

Nível IV: Neste nível, as histórias caracterizam-se por apresentarem eventos dispostos de maneira perfeitamente seqüenciada e bem concatenada, e ainda com clara delimitação do evento principal. Apontam um desfecho bem explícito e também fortemente relacionado aos eventos narrados, mantendo uma ligação estreita com o evento principal / trama da história. Observa-se ainda que este nível se diferencia dos demais por compreender produções textuais coerentes e de fácil compreensão pelo leitor. Exemplos:

#### Contexto 1 – Escrita livre

*“O inverno de Carol*

*Era uma vez uma menina que adorava o inverno e se chamava Carol. Ela tinha seu gato peludo branquinho, carinhoso e com o pêlo bem longo e macio se chamava Nemo.*

*Um dia Carol e Nemo resolveram fazer uma casa de neve no meio da neve. Então eles foram fazer uma casa de neve mas nem repararam que foram muito longe de casa. Quando terminaram perceberam que estavam perdidos andaram, andaram, mas não acharam a sua verdadeira casa.*

*Até eles ouvirem a buzina de um carro por sorte era o pai de Carol que levou ela para casa e ela contou o que tinha acontecido e ela nunca mais saiu sozinha.  
E todos foram felizes para sempre.”*

### Contexto 2 – Reprodução escrita do conto

#### *“Chapeuzinho Vermelho*

*Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho. Se chamava assim porque sempre usava um capuz vermelho. Certo dia sua mãe mandou Chapeuzinho Vermelho levar uns doces para sua avó e falou:*

- Não pare para falar com estranhos. Pelo caminho ela encontrou um lobo que a perguntou:*
- Aonde vai com tanta pressa minha jovem?*
- Vou para a casa da minha avó entregar estes doces.*

*Respondeu Chapeuzinho.*

- E onde mora sua avó?*

*Perguntou fingindo-se de bonzinho.*

- Mora logo no fim deste bosque*

*Respondeu Chapeuzinho.*

*E o lobo se dirigiu para a casa da vóvo no caminho mais curto. Chegando lá bateu a porta:*

- Toc, toc, toc...*
- Quem é*

*(Vóvo perguntou.)*

- Sou eu Chapeuzinho Vermelho!!*

*Respondeu o lobo fingindo-se de Chapéuzinho.*

- Puxe a tranca.*

*(Vóvo respondeu.)*

*Quando entrou, engoliu a vovó inteira sem mastigar. Quando Chapeuzinho chegou Na casa da Vóvo e bateu a porta:*

- Toc, toc, toc...*
- Quem é?*

*Perguntou o lobo fingindo-se de vovozinha.*

- É a Chapeuzinho Vermelho sua netinha.*

*Respondeu ela.*

*Puxe a tranca.*

*O lobo respondeu.*

*Quando entrou perguntou:*

- *Nossa vovó que olhos que olhos grandes são esses?*  
- *São para te ver melhor.*  
*Respondeu o lobo*  
- *E esse nariz?*  
*Perguntou Chapeuzinho.*  
- *É para te cheirar.*  
*Respondeu o lobo.*  
- *E essa boca tão grande*  
*Indagou Chapeuzinho.*  
- *É para te comer*  
*O lobo respondeu.*  
*Nesse instante ele pulou em cima da menina, mas ela conseguiu escapar.*  
*O caçador que estava passando ouviu os gritos da menina e matou o lobo.*  
*Rasgou a barriga do lobo e tirou a vóvo vivinha*  
*E foram felizes para sempre.”*

Para investigar o efeito dos contextos de produção na elaboração de uma escrita mais coerente foram utilizados os mesmos critérios de análise para a avaliação das histórias das crianças produzidas em ambos os contextos estudados. A atividade de reprodução está relacionada à compreensão global do texto original. Neste tipo de tarefa, a criança tende a considerar no seu próprio texto tanto os aspectos relacionados às informações, como à estrutura e organização lingüística do texto ouvido (Teberosky, 1995; Brandão & Spinillo, 1998). A reprodução constitui também, segundo Brandão e Spinillo (1998), uma atividade de produção de um novo texto. Para tal produção, por um lado, é necessário que haja por parte da criança a seleção dos aspectos essenciais do texto original a fim de não prejudicar a interação entre os episódios na cadeia narrativa. Por outro lado, a omissão de informações periféricas não compromete a elaboração textual.

Deste modo, para a análise em questão foi levada em consideração a forma como a criança organizou a sua escrita, observando, ainda, se as reproduções das

histórias das crianças foram coerentes mesmo que tenha havido omissão de episódios secundários da história original.

### ***Análise do Corpus de Histórias Produzidas***

A classificação das histórias nos níveis de coerência textual, descritos anteriormente, foi realizada por dois juízes independentes, com índice de concordância de 89% no contexto de reprodução escrita de história e de 91% no contexto de produção livre (ver Tabela 1). Os textos com avaliação divergente foram analisados por um terceiro juiz, cuja classificação foi considerada como definitiva.

**Tabela 1** - Porcentagem de histórias em cada nível de coerência por série e contexto de produção.

Níveis	Primeira Série		Segunda Série	
	Livre (n= 27)	Reprodução (n= 32)	Livre (n= 26)	Reprodução (n= 26)
I	30	22	8	0
II	37	34	4	12
III	11	13	27	15
IV	22	31	61	73

Para examinar o efeito das séries e do contexto sobre a produção escrita das crianças foram atribuídos pontos às histórias elaboradas pelas crianças de acordo com o nível de coerência alcançado pelas produções escritas, variando, tal pontuação de 1 a 4 de acordo com as categorias nas quais os textos foram

anteriormente classificados. Desta forma quanto maior a pontuação atribuída, maior a coerência da história (ver Tabela 2).

**Tabela 2** – Média dos pontos atribuídos às histórias por série e contexto de produção.

		Livre	Reprodução
<b>1ª Série</b>	<u>n</u>	27	32
	<u>M</u>	2,26	2,59
	<u>SD</u>	1,13	1,19
<b>2ª Série</b>	<u>n</u>	26	26
	<u>M</u>	3,42	3,62
	<u>SD</u>	0,90	0,70

As médias dos pontos atribuídos às histórias foram então submetidas à Análise da Variância, visando examinar o efeito da escolaridade e do contexto de produção sobre a escrita de histórias coerentes pelas crianças.

Os resultados da Análise de Variância revelaram que a produção de histórias coerentes varia significativamente de acordo com a escolaridade ( $F(1,51) = 23,00$ ;  $p < 0,001$ ). As crianças da 2ª série produzem histórias mais coerentes do que as crianças que cursam a 1ª série. Por outro lado, os resultados da Análise de Variância não mostraram diferença estatisticamente significativa relacionada ao contexto de produção ( $F(1,51) = 2,91$ ;  $p = .09$ ), ou mesmo à interação entre série e contexto de produção ( $F(1,51) = .21$   $p = .64$ ).

Observou-se também que, pela análise dos Coeficientes de Correlação de Pearson, há uma associação significativa entre os níveis de coerência alcançados pelas crianças na escrita livre de histórias e na reprodução escrita do conto infantil, tanto para as crianças na 1ª série ( $r= 0,36$ ,  $p= 0,05$ ) como na 2ª série ( $r= 0,39$ ,  $p= 0,04$ ). Desta forma, percebe-se que, de maneira geral, em ambas as séries, as crianças tendem a manter o mesmo nível de coerência em suas narrativas em ambos os contextos de produção do presente estudo.

Examinando a Tabela 1, é possível verificar tanto a influência da escolaridade no nível de coerência textual, como o fato de não ter havido influência estatisticamente significativa dos contextos na construção da coerência para as duas séries estudadas. Desta forma, o efeito da escolaridade foi demonstrado através da maior frequência de histórias nos níveis mais elementares de coerência entre as produções da 1ª série, em contraste com uma maior concentração de histórias nos níveis mais sofisticados de coerência entre as produções da 2ª série. Tal fato foi verificado em ambos os contextos analisados. Na primeira série, 67% do total de histórias produzidas no contexto de escrita livre foram classificadas nos dois primeiros níveis (Níveis I e II). De maneira semelhante, no contexto de reprodução escrita de história, o índice de concentração nos dois primeiros níveis foi de 56%. Já na segunda série, 88% das histórias produzidas no contexto de escrita livre foram classificadas nos níveis mais elevados (Níveis III e IV). Esta mesma concentração (88%) foi constatada na análise referente ao contexto de reprodução escrita de história.

Como verificado, os resultados até então obtidos revelaram os seguintes aspectos:

- a) Não houve uma influência estatisticamente significativa dos contextos de produção na escrita de histórias coerentes para as duas séries investigadas;
- b) As crianças da segunda série tiveram um melhor desempenho na escrita do que as crianças da primeira série.

### ***Análise do Desempenho Individual das Crianças***

Conforme Lins e Silva e Spinillo (2000), o efeito do contexto sobre a produção escrita não é o mesmo em estudantes de séries diferentes ou mesmo em crianças de uma mesma série. A susceptibilidade aos contextos de produção estaria, pois, relacionada ao grau de domínio do esquema narrativo de história pelas crianças.

Pensando nos resultados do presente estudo, bem como na informação acima demonstrada, algumas questões se apresentam: a pouca susceptibilidade às variações nas condições de produção ocorreria por razões distintas entre as crianças da 1ª e da 2ª série, já que as mesmas mostraram desempenho diferente na escrita de suas histórias? Em que nível de aquisição do esquema narrativo estariam estas crianças?

Desta forma, a fim de melhor compreender os resultados obtidos, bem como tentar responder às questões acima apresentadas, procedeu-se neste estudo uma outra análise, a exemplo de Lins e Silva e Spinillo (2000), que envolveu um exame da performance individual de cada criança nos dois contextos investigados. Essa análise possibilitou a classificação das crianças em estágios distintos de desenvolvimento de habilidades narrativas. Antes, porém, de apresentar a referida análise, vale tecer algumas considerações para que o leitor melhor compreenda os fundamentos da mesma.

A literatura (Spinillo & Martins, 1997; Spinillo, 2001) demonstra que existe uma relação entre estrutura narrativa e coerência textual. Focalizando a produção de histórias, tal relação entre estes fatores fica visível quando os teóricos da área demonstram que a elaboração de uma história coerente implica em considerar, dentre outros aspectos, os seus componentes estruturais (vide capítulo 1). Tal consideração deve ocorrer de forma que os elementos estruturais do gênero em produção sejam tanto introduzidos, como bem articulados pelo narrador ao longo do seu texto. Este fato sugere também a relação entre aquisição de um esquema narrativo de história e a construção da coerência textual (Spinillo & Martins, 1997).

Nesta direção, considerando que os fatores estrutura narrativa e coerência textual se interligam no processo de produção textual, torna-se necessário fazer uma correlação entre as seguintes categorizações: o sistema de análise que descreve uma evolução no domínio da estrutura narrativa de história<sup>4</sup> e o sistema de análise que expressa uma evolução na construção da coerência em narrativas de história. Este último foi delineado a partir dos componentes estruturais do referido gênero. Apesar da diferença de enfoque, a relação entre os dois sistemas ocorre na medida em que ambos descrevem uma evolução na qualidade narrativa das histórias. Tal evolução, em geral, é expressa por produções que variam desde histórias elementares e incompletas (sem a presença de um desfecho), até histórias completas e bem organizadas que apresentam um desfecho bem explícito (relacionado com os eventos narrados e que envolve precisamente o evento principal).

Tomando como base as considerações acima, foi possível, então, tomar como base para a classificação das crianças do presente estudo, a categorização

---

<sup>4</sup> Este sistema serviu de base para a elaboração de níveis que demonstram o desenvolvimento na aquisição de um esquema narrativo em crianças (ver Lins e Silva & Spinillo, 2000)



delineada por Lins e Silva e Spinillo (2000), a qual descreve uma evolução na aquisição de um esquema narrativo de história por crianças:

Nível 1: crianças que escrevem histórias elementares e incompletas (nas quais não se observa um desfecho) em todas as situações de produção. Estas crianças são, pois, pouco susceptíveis às variações nas condições de produção.

Nível 2: crianças cuja qualidade narrativa de suas produções varia em função das condições de produção. Estas crianças apresentam uma maior sensibilidade às variações experimentais, quando comparadas às crianças dos outros dois níveis.

Nível 3: crianças com um esquema narrativo desenvolvido que produzem histórias completas e bem elaboradas em todos os contextos de produção. Estas crianças demonstram, desta forma, pouca sensibilidade às variações nas condições de produção como as crianças do nível 1, porém por motivos diferentes. Isto ocorre porque ao contrário das crianças do primeiro nível, as crianças do nível em questão possuem um conhecimento elevado com relação à produção de história.

A classificação das crianças deste estudo quanto à aquisição do esquema narrativo ocorreu, então, da seguinte forma: foram incluídas no nível 1 as crianças que produziram histórias nos níveis mais elementares da coerência (Níveis I e II) em ambos os contextos. Tais crianças não elaboraram histórias completas e coerentes em nenhuma situação de produção; no nível 2 concentraram-se as crianças cujo desempenho na escrita de histórias coerentes variou em função da condição de produção; e no nível 3 foram classificadas as crianças que produziram histórias nos níveis mais sofisticados da coerência (Níveis III e IV), nas duas situações de produção. Observa-se que as crianças do nível 3 demonstraram um maior domínio do esquema narrativo de história que emergiu nos dois contextos deste estudo. O resultado geral dessa classificação é revelado na tabela 3 a seguir:

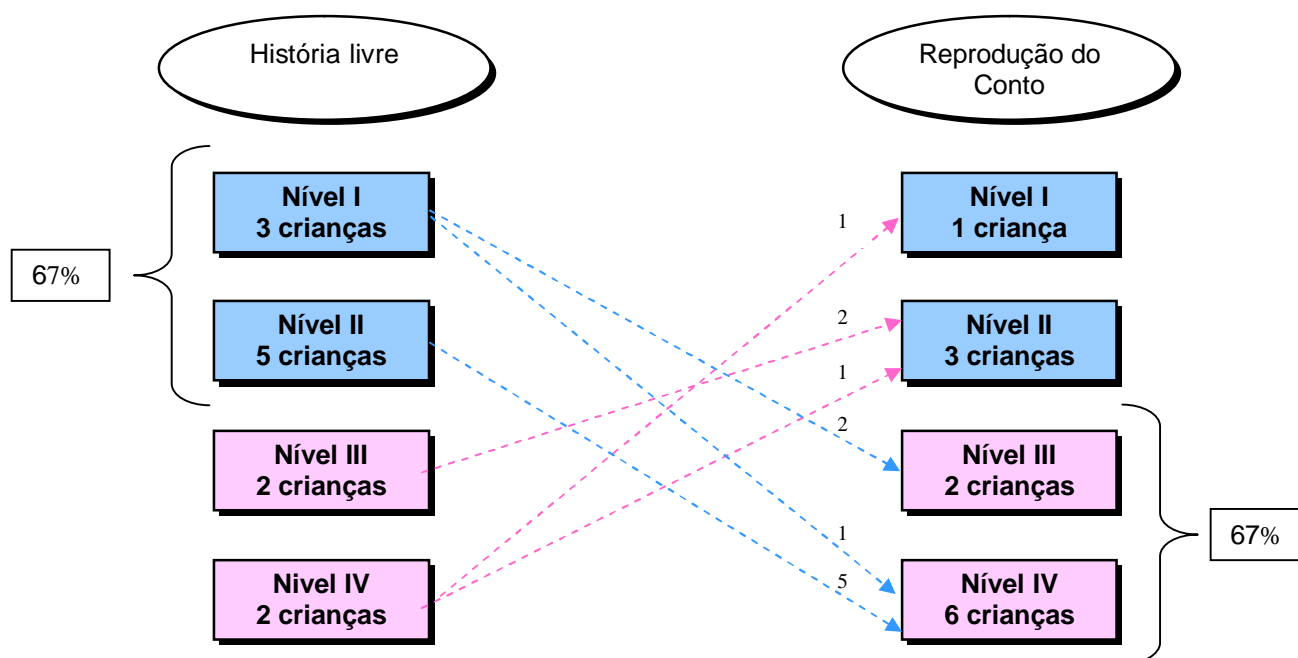
**Tabela 3** – Porcentagem de crianças em cada nível quanto à aquisição de um esquema narrativo por série.

<b>Níveis</b>	<b>1ª Série (n= 27)</b>	<b>2ª Série (n= 26)</b>
<b>1</b>	44	4
<b>2</b>	30	15
<b>3</b>	26	81

A porcentagem mencionada na Tabela acima foi extraída do número total de crianças que produziram histórias nos dois contextos em cada série; sendo 27 alunos na 1ª série e 26 alunos na 2ª série. Observa-se uma relação significativa entre os estágios referentes ao domínio do esquema narrativo e a série cursada pela criança ( $X^2(2) = 17,63$ ,  $p < 0,01$ ). Examinando a Tabela 3, percebe-se que na primeira série houve uma maior concentração de alunos no nível 1 (produções elementares nas duas condições investigadas). Por outro lado, na segunda série a maioria das crianças se concentrou no nível 3 (produções mais estruturadas e coerentes nas duas condições investigadas), o que revela um maior domínio do esquema narrativo de história que se manifesta em ambos os contextos de produção.

A referida análise possibilitou ainda examinar o grupo de alunos (12 crianças) que se encontrou no nível intermediário de aquisição do esquema narrativo (nível 2), ou seja, que não apresentou um nível de performance semelhante nas duas condições experimentais (Figura 1).

**Figura 1-** Desempenho das crianças do nível intermediário de aquisição do esquema narrativo de história segundo os contextos de produção.



**Nota 1-** As setas pontilhadas indicam a migração de crianças entre níveis nos dois contextos de produção.

As crianças que se concentraram no nível intermediário de aquisição de um esquema narrativo correspondem a 22,6 % do total de alunos, de ambas as séries investigadas. Das crianças que em ambas as séries investigadas se concentraram no nível 2, a maioria (67%) produziu histórias nos níveis mais elevados da coerência (Níveis III e IV) quando sob a condição que oferece um apoio lingüístico (reprodução escrita de história), conforme mostrado na Figura 1. A importância da reprodução escrita de história será discutida em seguida nas considerações finais desta pesquisa.

## Capítulo 7 Discussão e Considerações Finais

A partir dos resultados obtidos, é possível discutir aspectos importantes sobre a produção da coerência na escrita de histórias por crianças. Primeiramente, é importante lembrar que são diversos os fatores que podem interferir na produção de uma escrita coerente. Porém, no presente estudo as variáveis de maior interesse foram: contexto de produção e escolaridade.

Revedo sucintamente os resultados obtidos, verificou-se que a escolaridade influenciou no estabelecimento da coerência textual; não havendo influência estatisticamente significativa dos contextos na produção de histórias coerentes em nenhuma das séries investigadas.

Com relação ao primeiro aspecto (escolaridade), o resultado obtido confirmou a hipótese levantada no presente estudo, demonstrando que a escolaridade é um fator que influencia na construção da coerência textual, mesmo nos primeiros anos do ensino fundamental. De forma geral, tal resultado está em concordância com as conclusões obtidas em estudos que buscaram também, dentre outros aspectos, investigar o efeito da escolaridade sobre a elaboração de histórias quanto ao nível de coerência que apresentam. Como exemplo, vale destacar as investigações feitas por Spinillo (2000, em Spinillo, 2001) e Spinillo e Martins (1997) com crianças e a pesquisa desenvolvida por Gonçalves e Dias (2003) com jovens e adultos. A partir dos resultados destes estudos, observou-se que tanto na infância quanto na adolescência ou idade adulta, o avanço no nível escolar constitui fator importante na produção de histórias mais coerentes.

O efeito da escolaridade foi também observado em outros estudos realizados na área de produção textual. Como exemplo, podem ser destacadas as

investigações feitas por Spinillo (1993); Spinillo e Pinto (1994); e Lins e Silva e Spinillo (2000). Nestas pesquisas constatou-se, dentre outros aspectos, que a habilidade narrativa é uma capacidade que se desenvolve, e um dos fatores que contribui para esta evolução é a escolaridade.

Sobre o efeito dos contextos de produção na elaboração de histórias e interação entre série e contexto, constatou-se que a diferença de natureza das duas situações investigadas, ou seja, a apresentação de um modelo de estrutura narrativa (no contexto de reprodução escrita de história) e à ausência de tal apoio do contexto imediato (na situação de escrita livre), não influenciou de forma a alcançar o nível de significância estatística nos resultados do presente estudo. Em sua maioria, os alunos de cada série estudada tenderam a produzir narrativas com semelhante nível de coerência em ambos os contextos.

Os resultados obtidos contrariaram a hipótese inicial de que o contexto de reprodução escrita de história (pelas características já descritas) facilitaria a elaboração de textos mais coerentes do que o contexto de escrita livre.

Conforme evidenciado na literatura investigada, as situações nas quais uma criança é requisitada a elaborar uma história exerce influência na qualidade narrativa da mesma, embora o efeito do contexto (como informa Lins e Silva & Spinillo, 2000) sobre a produção escrita não seja o mesmo para todas as crianças. A susceptibilidade aos contextos de produção estaria, pois, relacionada ao grau de domínio do esquema narrativo próprio de história pelas crianças. Este fato foi também demonstrado nos resultados da análise aqui desenvolvida, a qual possibilitou examinar a performance individual de cada criança em ambos os contextos de produção. Os resultados desta investigação revelaram, então, que tanto as crianças que apresentaram pouco domínio do esquema narrativo próprio de

história (nível 1: produções elementares e pouco coerentes), como as crianças que demonstraram elevado domínio da escrita de histórias (nível 3: produções estruturadas e coerentes) foram pouco sensíveis às variações nas condições experimentais. Em contrapartida, observou-se que o efeito dos contextos de produção foi acentuado entre as crianças que demonstraram um domínio intermediário de um esquema narrativo de história (nível 2: estruturação e grau de coerência da história variando em função do contexto de produção).

Considerando o que foi discutido até o momento, torna-se possível fazer inferências acerca do fato de não ter havido neste estudo influência significativa dos contextos na elaboração de histórias mais coerentes para as crianças das duas séries investigadas. Com base nos resultados, observa-se que a pouca sensibilidade das crianças às variações experimentais ocorreu, pois, por razões distintas, podendo ser explicada em função da diferença de domínio do esquema narrativo de história entre os alunos das duas séries investigadas.

Relacionando os fatores aquisição do esquema narrativo e produção de histórias coerentes, pode-se supor que entre os alunos da primeira série, a não influência do contexto de produção tenha ocorrido pela maior concentração de histórias (em ambos os contextos) nos níveis mais elementares da coerência. Um grande número de crianças (44 % do total de alunos) apresenta um domínio da escrita de história classificado no nível 1. A pouca sensibilidade aos contextos de produção entre os alunos da primeira série pode ser também compreendida ao considerarmos os dois grupos de crianças que se mostraram pouco sensíveis aos contextos de produção (nível 1 + nível 3 = 70% dos alunos) e compararmos ao grupo de crianças que sofreram influência do contexto ao produzir suas histórias (nível 2 = 30 % dos alunos).

Por outro lado, na segunda série, a pouca sensibilidade ao contexto de produção pode ser explicada pelo expressivo número de histórias elaboradas pelos alunos da segunda série ter se concentrado (em ambos os contextos) nos níveis mais sofisticados da coerência (níveis III e IV). A maioria das crianças (81 % do total de alunos) apresenta um bom domínio do esquema narrativo de história (nível 3 de aquisição de um esquema narrativo). Neste sentido, isto sugere que tais crianças tenham assimilado um modelo de história que se expressa em todas as situações de produção. A pouca sensibilidade aos contextos entre os alunos da segunda série pode ser também explicada ao considerarmos os dois grupos de crianças que se mostraram pouco sensíveis aos contextos de produção (nível 1 + nível 3 = 85 % dos alunos) e compararmos ao grupo de crianças que sofreram influência do contexto ao produzir suas histórias (nível 2 = 15 % dos alunos).

Conforme visto nos resultados deste estudo, os alunos que se encontraram no nível intermediário de aquisição do esquema narrativo de história se mostraram sensíveis às situações de produção, elaborando histórias com diferenças significativas na construção da coerência textual nos dois contextos investigados. Estes alunos, que sofreram influência dos contextos de produção, tenderam a elaborar histórias nos níveis mais elevados de coerência (níveis III e IV) quando sob a situação que oferece um apoio lingüístico (reprodução escrita de história). Por outro lado, tenderam a produzir histórias nos níveis menos elaborados (níveis I e II) quando sob o contexto de escrita livre. Vale ressaltar que os resultados não podem ser ainda conclusivos devido ao pequeno número de crianças que se encontraram no nível intermediário de domínio do esquema narrativo de história. Por este motivo, é necessária a realização de futuras pesquisas, com um maior número de crianças no nível intermediário de domínio do esquema narrativo de história, para que se

possa examinar a hipótese da influência da tarefa de reprodução escrita na elaboração de histórias mais coerentes, quando comparada à tarefa de escrita livre, para estas crianças.



### ***Implicações Pedagógicas do Estudo***

Considerando os resultados do presente estudo que demonstraram uma maior concentração de histórias produzidas pelas crianças da 1ª série nos níveis mais elementares da coerência (Níveis I e II), pode-se pensar acerca das prováveis dificuldades enfrentadas pelas crianças na tentativa de produzir uma história coerente. O sistema de análise empregado neste estudo (Spinillo & Martins, 1997) descreve uma evolução no estabelecimento da coerência textual. A partir daí, pode-se então inferir que os desafios enfrentados pelas crianças na busca de produzir uma história coerente referem-se principalmente aos seguintes fatores: tentativa em dispor os eventos ao longo da história de forma seqüenciada e interligada; e em elaborar um desfecho que estabeleça uma estreita relação com o desenvolvimento da história e principalmente com a situação-problema apresentada.

Destacando a presença do desfecho no texto, Spinillo e Martins (1997) relatam que tal componente demonstra ser o indicador diferenciador extremamente importante entre os níveis de coerência. Declaram, ainda, que a formulação de um desfecho bem elaborado, ou seja, que integre a situação-problema colocada é verificado apenas em histórias com elevado nível de coerência textual.

Conforme Spinillo e Martins (1997), a produção de um desfecho bem elaborado requer do narrador habilidades de ordem cognitiva e lingüística. Com relação ao primeiro aspecto, Spinillo e Martins (1997) explicam que durante o processo de elaboração de uma história o narrador precisa estar atento a todas as partes que compõem seu texto. Esta atenção é, pois, fundamental para que se estabeleça no texto uma interação entre os eventos narrados e destes com o desfecho que está sendo produzido. Sobre a questão lingüística, Spinillo e Martins

(1997) afirmam que para que haja interação entre as diferentes partes do texto é fundamental que o produtor domine a utilização de recursos intratextuais, como os elos coesivos.

Conforme a literatura investigada, produzir história estruturada e coerente é uma habilidade que se desenvolve ao longo da vida do sujeito. Dentre os fatores que favorecem esta evolução, podem ser destacados os anos de escolaridade e o contato sistemático com textos dentro ou fora da escola. Com relação a este último aspecto, é através de diferentes experiências com textos (especificando a história) que a criança ou o adulto internaliza a estrutura deste gênero textual (Spinillo & Martins, 1997; Lins e Silva & Spinillo, 2000; Spinillo, 2001; Gonçalves & Dias, 2003). A partir das evidências apresentadas ao longo deste estudo relacionadas aos fatores que influenciam a produção de textos coerentes, e também à luz da compreensão sobre as dificuldades que as crianças enfrentam para elaborar uma história coerente, torna-se possível pensar em estratégias que a escola possa estar adotando para auxiliar o aluno a superar tais dificuldades. Além das atividades pedagógicas implicadas neste estudo, pode-se pensar em tarefas que levem as crianças a refletirem sobre o que seja uma história coerente. Dizendo de outro modo, planejar situações que possibilitem às crianças, principalmente aquelas cujas histórias sejam classificadas nos níveis mais elementares de coerência (níveis I e II), perceberem o que uma história precisa ter para ser considerada estruturalmente organizada e coerente. É possível que atividades didáticas desta natureza proporcionem ao aluno uma maior compreensão sobre a estrutura de um texto, auxiliando-o na produção do mesmo. Como informa Spinillo e Martins (1997), este tipo de atividade implica tomar o texto como um objeto de análise.

Considerando a relevância do contato com textos para a aquisição de habilidades narrativas diversas, é importante discutir alguns aspectos acerca da técnica de reprodução escrita de história. Segundo Teberosky (1995), a reprodução é uma atividade que pode ser realizada em sala de aula de forma bastante proveitosa. Ao reproduzir uma história, a criança tende a reproduzir não somente o conteúdo do texto, mas as características estruturais do mesmo. Desta forma, Teberosky (1995) sugere a ampliação dos propósitos desta atividade em sala de aula de maneira que a reprodução escrita de texto sirva de meio para a criança internalizar um modelo de texto. Um outro fator importante é que a reprodução escrita de texto deve ser vista pelos educadores como uma atividade pedagógica de grande potencial, e não simplesmente como uma cópia. Na verdade, a reprodução consiste na elaboração de um novo texto que guarda consigo aspectos referentes à estrutura e organização lingüística do texto-modelo. A tarefa de reprodução escrita de história em sala de aula pode ser uma ferramenta didática importante para o desenvolvimento das habilidades narrativas dos alunos que se encontram nos níveis intermediários do domínio do esquema narrativo.

Ao longo deste estudo, observou-se, de forma geral, que, no que se refere à produção de histórias, a tarefa de reprodução escrita de história foi mais facilitadora do que a tarefa de escrita livre. Os textos não pertencentes ao gênero história foram produzidos somente na situação de escrita livre. Isso indica que o contexto de reprodução escrita de história garantiu a elaboração de textos característicos deste gênero textual. Além disto, as crianças do nível intermediário de aquisição do esquema narrativo tenderam a produzir textos nos níveis mais elevados de coerência textual (Níveis III e IV), principalmente quando sob a situação de reprodução.

Por fim, considerando a relevância das relações sociais vivenciadas pelas crianças para a aquisição da habilidade narrativa escrita; e ainda a importância do papel do outro (pais, professores, colegas) como mediador no contato da criança com o texto escrito, espera-se que os conhecimentos aqui construídos e socializados possam contribuir para uma ampliação das reflexões pedagógicas acerca do processo de aprendizagem da produção escrita. A partir daí, almeja-se que os educadores, ao ampliarem a compreensão acerca dos fatores que interferem na produção textual das crianças (idade, escolaridade, aquisição do esquema narrativo e contexto de produção), possam intervir de forma mais assertiva no processo de aprendizagem das mesmas.

Com relação aos aspectos acerca da coerência textual que não puderam ser esclarecidos no âmbito deste estudo, pode-se sugerir, para aprofundamento no tema, a realização de outras investigações. Dentre estas, estudos que investiguem mais o efeito do contexto de reprodução escrita de história sobre a produção escrita das crianças que se encontram no nível intermediário de aquisição do esquema narrativo de história.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENNETT-KASTOR, T. (1983). Noun phrases and coherence in child narratives. *Journal of Child Language*, 10, 135-149.

BRANDÃO, A. C. P. & SPINILLO, A. G. (1998). Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11 (2), 253-272.

CARDOSO, C. J. (2000). *Da Oralidade à Escrita: a produção do texto narrativo no contexto escolar*. Cuiabá: UFMT/INEP/MEC.

CHAROLLES, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des texts. *Langue Française*, 38, 7-41.

FÁVERO, L. L. (2001). *Coesão e Coerência Textuais*. São Paulo: Ática.

FÁVERO, L. L. & KOCH, I. G. V. (1983). *Linguística Textual: uma introdução*. São Paulo: Cortez.

GANCHO, C. V. (2002). *Como Analisar Narrativas*. 7ª ed. São Paulo: Ática.

GARCEZ, L. H. do C. (2002). *Técnica de Redação: o que é preciso saber para escrever bem*. São Paulo: Martins Fontes.

GÓES, M. C. R de. & SMOLKA, A. L. B. (1992). A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. Em E. S. de Alencar (org.), *Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem* (pp.53-70). São Paulo: Cortez.

GONÇALVES, F. & DIAS, M da G. B. B. (2003). Coerência textual: um estudo com jovens e adultos. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 16 (1), 29-40.

GUIMARÃES, E. (1995). *A Articulação do Texto*. 4ª ed. São Paulo: Ática.

KATO, M. A. (1986). *No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 4ª ed. São Paulo: Ática.

KOCH, I.G.V. (2003). *A Coesão Textual*. 18ª ed. São Paulo: Contexto.

KOCH, I. G. V. (2004). *Introdução à Lingüística Textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes.

KOCH, I. G. V. & TRAVAGLIA, L. C. (2003). *A Coerência Textual*. 15ª ed. São Paulo: Contexto.

KOCH, I. V & TRAVAGLIA, L. C. (2005). *Texto e Coerência*. 10ª ed. São Paulo: Cortez.

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.

MARCUSCHI, L. A. (2002). Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. Em A. P. Dionísio, A. Machado & M. A. Bezerra. *Gêneros Textuais e Ensino* (pp. 19-36). Rio de Janeiro: Lucena.

MERRITT, D. D. & LILES, B. Z. (1989). Narrative analysis: clinical applications of story generation and story retelling. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, 429-438.

MORAIS, A. G. (2002). *Ortografia: ensinar e aprender*. 4ª ed. São Paulo: Ática.

NÓBREGA, M. J. M de. (1997). Produção de textos e compreensão leitora. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 4, 61-79.

PONTECORVO, C. & FERREIRO, E. (1996). Língua escrita e investigação comparativa. Em E. Ferreiro, C. Pontecorvo, N. R. Moreira & I. G. Hidalgo. *Chapeuzinho Vermelho Aprende a Escrever: estudos psicolingüísticos comparativos em três línguas* (pp. 11-37). São Paulo: Ática.

PONTECORVO, C. & MORANI, R. M. (1996). Looking for stylistic features in children composing stories: Products and processes. Em C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge & L. B. Resnick (orgs.), *Children's Early Text Construction* (pp. 229-258). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

REGO, L. L. B. (1986). A escrita de estórias por crianças: as implicações pedagógicas do uso de um registro lingüístico. *Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, PUC-SP, 2, 165-180.

SERAFINI, M. T. (1992). *Como Escrever Textos*. São Paulo: Globo.

SHAPIRO, L. R. & HUDSON, J. A. (1991). Tell me a make-believe story: coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives. *Developmental Psychology*, 27 (6), 960-974.

STEIN, N. L. (1982). What's in a story: Interpreting the interpretations of story grammar. *Discourse Processes*, 5, 319-335.

SPINILLO, A. G. (1991). O efeito da representação pictográfica na produção de narrativas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7, 311-326.

SPINILLO, A. G. (1993). Era uma vez...e foram felizes para sempre. Esquema narrativo e variações experimentais. *Temas em Psicologia. Desenvolvimento Cognitivo: Linguagem e Aprendizagem*, 1, 67-78.

SPINILLO, A. G. (2001). A produção de histórias por crianças: a textualidade em foco. Em J. Correa, A. Spinillo & S. Leitão. *Desenvolvimento da Linguagem: escrita e textualidade* (pp. 73-116). Rio de Janeiro: Faperj/Nau.

SPINILLO, A. G. & MARTINS, R. A. (1997). Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças. *Psicologia Reflexão e Crítica*. 1997, 10, 219-248.

SPINILLO, A. G. & Pinto, G. (1994). Children's narratives under different conditions: a comparative study. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 177-193.

SPINILLO, A. G. & ROAZZI, A. (1988). Usos e funções da língua escrita no contexto escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 69 (161), 75-90.

TEBEROSKY, A. (1995). *Compôr textos*. Em A. Teberosky & L. Tolchinsky (orgs.), *Além da Alfabetização* (pp. 85-116). São Paulo: Ática.

## **ANEXO A – HISTÓRIA LIDA PELO EXAMINADOR NA CONDIÇÃO 2 (TAREFA DE REPRODUÇÃO ESCRITA)**

### **“CHAPEUZINHO VERMELHO”**

Era uma vez uma linda menina chamada Chapeuzinho Vermelho, pois usava sempre uma capa com capuz vermelho. Certo dia, a mãe de Chapeuzinho Vermelho preparou alguns doces e pediu-lhe que os levasse para a vovozinha, que estava um pouco doente. A avó morava do outro lado do bosque. Antes de partir, a mãe recomendou-lhe: - Não pare para conversar com estranhos.

Quando atravessava o bosque, Chapeuzinho Vermelho encontrou um lobo.

-Aonde você vai ? – perguntou ele.

- Vou à casa da vovó, levar-lhe esses docinhos – respondeu a menina.

-E onde mora a sua avó ? – perguntou, fingindo-se de bonzinho.

- Logo depois do bosque – disse a menina, sem desconfiar das más intenções do lobo. Satisfeito com a informação, o lobo despediu-se apressado.

Mais que depressa, o lobo pegou um caminho mais curto e foi para a casa da vovó. Ao chegar bateu à porta: toc, toc, toc...

- Quem está aí ? – perguntou a avó.

- É Chapeuzinho Vermelho – disse o lobo, imitando a voz da menina.

A bondosa senhora, que estava de cama, gritou: - Puxe a tranca e abra a porta !

O lobo entrou, avançou sobre ela e engoliu-a inteirinha. Em seguida, vestiu as roupas da vovó, deitou-se na cama dela e ficou esperando Chapeuzinho Vermelho.

Pouco depois, a menina bateu à porta: toc, toc, toc...



- Quem está aí ? – perguntou o lobo, com a voz meio grossa.

Chapeuzinho Vermelho assustou-se com a voz da avó, mas, pensando que ela estivesse rouca, respondeu:

- É Chapeuzinho Vermelho. Vim trazer-lhe alguns doces.

- Puxe a tranca e abra a porta. – gritou o lobo.

A porta se abriu e Chapeuzinho Vermelho entrou. Achando a vovó diferente, logo perguntou:

- Que olhos grandes são estes, vovó ?

- São para ver você melhor, minha netinha.

- E este nariz enorme ?

- É para cheirar você – respondeu o lobo.

- Mas, vovozinha, para que esta boca tão grande? – disse, afastando-se, desconfiada.

- É para comer você !

E o lobo saltou sobre Chapeuzinho Vermelho, mas ela conseguiu escapar.

Um caçador escutou os gritos da menina e foi até lá. O lobo tentou fugir, mas o caçador o matou. Em seguida, abriu a barriga do lobo e tirou a vovó ainda com vida ! Todos comemoraram muito contentes !