

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ana Paula Zaboroski-Oleinik

**CONSTRUÇÃO E AVALIAÇÃO DO IMPACTO DE UM PROGRAMA DE ENSINO
METATEXTUAL PARA DESENVOLVER A NARRATIVA ESCRITA DE
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

MARÍLIA
2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA PAULA ZABOROSKI-OLEINIK

**CONSTRUÇÃO E AVALIAÇÃO DO IMPACTO DE UM PROGRAMA DE ENSINO
METATEXTUAL PARA DESENVOLVER A NARRATIVA ESCRITA DE
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, *campus* de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Educação Especial

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jáima Pinheiro de Oliveira

Processo FAPESP 2016/00146-3

MARÍLIA
2020

Z12c

Zaboroski-Oleinik, Ana Paula

Construção e avaliação do impacto de um programa de ensino metatextual para desenvolver a narrativa escrita de estudantes com deficiência intelectual / Ana Paula Zaboroski-Oleinik. -- Marília, 2020
162 f. : il., tabs., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Jáima Pinheiro de Oliveira

1. Educação Especial. 2. Deficiência intelectual. 3. Prática de ensino. 4. Tecnologia educacional. 5. Escritos de crianças. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ANA PAULA ZABOROSKI-OLEINIK

**CONSTRUÇÃO E AVALIAÇÃO DO IMPACTO DE UM PROGRAMA DE ENSINO
METATEXTUAL PARA DESENVOLVER A NARRATIVA ESCRITA DE
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, *campus* de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Educação Especial

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jáima Pinheiro de Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Eduardo José Manzini
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências, *Campus* de Marília

Prof^a. Dr^a. Aila Narene Dahwache Criado Rocha
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências, *Campus* de Marília

Prof^a. Dr^a. Anabela Cruz Santos
Universidade do Minho
Instituto de Educação

Prof^a. Dr^a. Maria Almerinda de Souza Matos
Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de Educação

Marília, 22 de junho de 2020.

"Todo ser humano precisa encontrar alguém que o estimule a fazer aquilo que ele tem capacidade de fazer".

Autor desconhecido

AGRADECIMENTOS

Jamais conseguimos fazer algo sozinhos. Neste espaço sou eu quem vai escrever a narrativa, vivenciada por mim, e desenhada durante a trajetória do doutorado. Outros personagens foram muito importantes, em períodos e lugares diferentes, para me auxiliarem a resolver vários problemas que surgiram nesta história. Algumas escolhas foram difíceis, pelo simples fato de não saber onde a estrada vai chegar...a resolução principal foi a transformação pessoal, o aprendizado e conhecimento científico e profissional adquiridos na construção do pesquisador e, uma imensa gratidão, por tudo o que foi preciso acontecer, neste percurso, para realizar esta pesquisa e concluir o doutorado! Foi um período surpreendente, com muitas descobertas e decisões. Sou grata por todas as pessoas que cruzaram o caminho que percorri, pelas situações boas e más que aconteceram, pois, descobri a capacidade, coragem e resiliência que tenho diante das mais diversificadas circunstâncias.

Agradeço a Deus, pelo milagre da vida, afirmado pela junta médica, diante da possibilidade de não ter resistido ou ter deficiências múltiplas, e por permitir que minha mamusca, Judite Mierzva Zaboroski, permanecesse comigo. Também sou muito grata pela sua misericórdia e providências, pela sabedoria, discernimento e paciência a mim concedidos, principalmente, durante o período do doutorado;

Ao meu esposo, Carlos Eduardo Oleinik, que sempre esteve muito presente, desde a preparação para o vestibular. Muito obrigada pelo seu companheirismo e apoio, incondicional, em todas as situações. Por todas as viagens, principalmente, nas madrugadas congelantes. Minha formação acadêmica não seria a mesma sem a sua presença! Você compreendeu, pacientemente, todos os meus momentos de ausência. Sua sensibilidade e percepções incríveis me auxiliaram a modificar minhas prioridades e qualidade de vida. De fato, você é o meu anjo da guarda aqui na terra! Obrigada por tanto carinho e dedicação constante. Você é um marido e pai maravilhoso...te amo!

Ao meu filho, Pedro Oleinik Neto, pela colaboração desde a gestação! Em apenas cinco meses, você me ensinou a valorizar, ainda mais, cada minuto. Mostrou-me que o tempo passa muito veloz e o quanto é possível aprender em curto período. Obrigada por cada sorriso contagiante, cada olhar, cada abraço e longos carinhos, principalmente ao dormir. Você foi planejado durante muito tempo e, não poderia ter momento melhor, para estar presente em nossas vidas. Deus caprichou! Você deu mais sentido à minha existência...te amo infinito!

À minha mamusca, Judite, pelo amor demonstrado em cada gesto e palavra. Por compreender cada momento da minha formação acadêmica e profissional, e os períodos de ausência. Serei eternamente grata pela sua intensa colaboração na etapa final do doutorado, ajudando-me a cuidar do Pedro, para que eu pudesse me dedicar a ele e manter a qualidade da redação final desta tese. Que Deus te abençoe...te amo muito!

Ao meu pai Antonio Zaboroski, ao meu irmão Jorge Luís, à minha irmã Silvia Letícia, à cunhada Jane e cunhado Tiago, agradeço pelo apoio e incentivo, cada um a seu modo, estando presente ou distante logisticamente. Os aprendizados que tive com vocês, em especial, neste período do doutorado, contribuíram para a minha reflexão e transformação pessoal. De modo peculiar, amo vocês! Você também, minha pequena sobrinha Paola!

Ao meu sogro Pedro Oleinik e minha sogra Odeth Oleinik, agradeço por todo amor, preocupação e colaboração em cada momento da minha formação acadêmica. Ter vocês em minha vida é um presente!

À minha cunhada e comadre, Rosana Oleinik (in memoriam), você foi uma guerreira e é exemplo de humildade para mim! Sempre presente em minha vida, preocupando-se comigo e com os meus estudos, inclusive, no leito de um hospital. Alegrou-se com cada conquista e contribuiu para tornar possíveis os meus objetivos. Saudades eternas...

À minha orientadora, professora Jáima Pinheiro de Oliveira, pelos conhecimentos compartilhados desde o último ano da graduação. Você contribuiu para a minha formação profissional e, também, de pesquisadora ao requerer a minha autonomia para fazer as escolhas e decisões durante o percurso desta pesquisa. Foi um desafio constante para mim e de muitas reflexões que tornaram surpreendente, este momento da minha vida, e favoreceram para a transformação pessoal, acadêmica e profissional. Agradeço, também, pela sua amizade!

Ao professor, Eduardo José Manzini, pelo auxílio na definição do delineamento experimental da pesquisa, desde o Seminário de Pesquisa e, principalmente, no exame de qualificação pela sabedoria em identificar a dimensão desta tese e, por esta razão, a necessidade de reestruturar a sua redação. Também agradeço à professora Anabela Cruz Santos, pelas complementações a essas sugestões;

Aos membros da banca, pela participação e contribuição científica na avaliação desta tese;

Ao professor, Pedro Pagni, pelas interessantes discussões na disciplina *Biopolítica, diferenciação ética e educação: outro olhar sobre a inclusão*, que ocasionaram importantes reflexões, inclusive, em minha vida pessoal!

Aos membros do Grupo de Pesquisa Deficiência Físicas e Sensoriais, pelos conhecimentos compartilhados;

Aos participantes desta pesquisa, que a tornaram possível. Em especial, agradeço às professoras do AEE, pela confiança em mim e pela constante responsabilidade e dedicação na implementação do programa de ensino metatextual. E, aos estudantes com deficiência intelectual, que mesmo com histórico de resistência às atividades de produção escrita, demonstraram que, também, podem ser autores de suas próprias histórias;

Aos participantes do estudo piloto, que tornaram possível a análise da estrutura da sequência didática do programa de ensino metatextual;

Aos amigos Donizete e Jáima, pelas vezes que foi possível me receber no lar de vocês. Muito obrigada pelo carinho que sempre demonstraram e por tornarem mais aconchegante os meus momentos de estudo!

Às demais pessoas que, em diferentes situações e momentos, de alguma forma contribuíram neste processo de doutoramento, como os juízes que analisaram os protocolos e uma amostra das narrativas escritas dos estudantes; os *designers*; advogado Willian L. R. Stratmann; Excelentíssimo Juiz de Direito, Dr. James Byron W. Bordignon; coordenadora do Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação; diretoras e coordenadoras das escolas e amigos;

Aos funcionários da Seção Técnica de Pós-Graduação e do Escritório de Pesquisa da FFC/UNESP, em especial, ao Eder Ludovico de Matos e Ana Paula Rodrigues pelos esclarecimentos e auxílio prestados durante o doutoramento;

À FAPESP, pela concessão de bolsa e financiamento da pesquisa. Este auxílio tornou viável a minha dedicação à pesquisa e proporcionou experiências científicas e pessoais inesquecíveis!

RESUMO

ZABOROSKI-OLEINIK, A.P. **Construção e avaliação do impacto de um programa de ensino metatextual para desenvolver a narrativa escrita de estudantes com deficiência intelectual.** 2020. 162f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.

A pesquisa teve como objetivo construir e verificar a eficácia de um programa de ensino metatextual, implementado pelas professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), para a elaboração de narrativas pessoais escritas pelos estudantes com deficiência intelectual. Para respondê-lo, três estudos foram delineados. O Estudo I identificou as estratégias e os recursos pedagógicos utilizados para ensinar, aos estudantes, a referida produção escrita. Participaram duas professoras do AEE e cinco professores da sala de aula comum. Configurou-se como uma pesquisa qualitativa-descritiva, de natureza observacional, por meio de entrevista e observação da prática. A análise dos dados utilizou, como apoio, o *software* Atlas.ti e, a partir da análise de conteúdo categorial, emergiram dois temas: a) recursos pedagógicos e estratégias para ensinar a produção escrita e, b) recursos pedagógicos e estratégias para ensinar os elementos da narrativa. O Estudo II construiu um programa de ensino metatextual e realizou formação, para as duas professoras do AEE, sobre a aplicação deste programa com os estudantes. Caracterizou-se como uma intervenção não experimental com as docentes, configurando-se em formação teórica e prática baseada na pesquisa reflexiva. A formação foi organizada em quatro encontros de estudo. No primeiro e segundo encontros, foram discutidos dois textos acerca da consciência metatextual, voltada aos aspectos macrolinguísticos da estrutura e organização do tipo textual narrativo, e as estratégias e os recursos usados, pelas professoras, no procedimento de ensino da narrativa. No terceiro e quarto encontros, a pesquisadora apresentou a sequência didática do programa de ensino metatextual e as orientou sobre a implementação com os estudantes que têm deficiência intelectual. A análise da formação foi realizada, no decorrer dos encontros, e considerou a compreensão das professoras sobre o conceito da consciência metatextual do tipo textual narrativo e dos procedimentos de ensino da habilidade-alvo em cada fase do programa metatextual. O Estudo III avaliou o impacto desse programa de ensino metatextual na elaboração de narrativas pessoais escritas pelos estudantes com deficiência intelectual. Participaram as duas professoras do AEE e cinco estudantes com deficiência intelectual. A abordagem metodológica foi o delineamento experimental linha de base múltipla intrassujeitos, associado ao critério móvel. Tanto a linha de base quanto a condição experimental foram aplicadas pelas docentes do AEE. A condição experimental foi constituída por 12 fases. A análise considerou a presença dos elementos da narrativa, sequência e articulação das informações entre os elementos da história. Também foi realizada a classificação da narrativa escrita em Categorias de 1 a 8. Concluiu-se que, foi possível construir um programa de ensino, com estratégias metatextuais, para a elaboração de narrativas pessoais escritas pelos estudantes com deficiência intelectual. A introdução das fases desse programa, de maneira gradual, permitiu avaliar, criteriosamente, os efeitos dos procedimentos de ensino empregados pelo programa sobre a produção dessas narrativas. O programa metatextual favoreceu a elaboração de narrativas pessoais escritas por esses discentes, de modo que as produções escritas evoluíram de texto descritivo para histórias pessoais, com estrutura e organização dos elementos da narrativa, sendo consideradas histórias completas.

Palavras-chave: Deficiência intelectual. Prática pedagógica. Meios de ensino. Aprendizagem da escrita.

ABSTRACT

ZABOROSKI-OLEINIK, A.P. **Construction and evaluation of the impact of a metatextual teaching program to develop written narrative in students with intellectual disabilities.** 2020. 162f. Thesis (Doctorate Program in Education) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.

The research aimed to build and verify the effectiveness of a metatextual teaching program, implemented by *Atendimento Educacional Especializado* (AEE - Specialized Educational Service) teachers, for the elaboration of personal written narratives by students with intellectual disabilities. In order to answer it, three studies were designed. Study I identified the strategies and pedagogical resources used to teach students the aforementioned written production. Two AEE teachers and five ordinary-classroom teachers participated in it. It was configured as a qualitative-descriptive study, of observational nature, through interviews and the observation of the practice. The data analysis used the Atlas.ti software as support and, from the analysis of the categorical content, two themes emerged: a) pedagogical resources and strategies to teach written production and, b) pedagogical resources and strategies to teach the elements of the narrative text. Study II built a metatextual teaching program and provided training for two AEE teachers, about the appliance of this program with students. It was characterized as a non-experimental intervention with the teachers, composed by theoretical and practical training, based on reflective research. The training was organized in four study meetings. In the first and second meetings, it was carried out a debate about two texts regarding metatextual awareness, directed to the macrolinguistic aspects of the structure and organization of the narrative genre, and the strategies and resources used by the teachers in the narrative teaching procedure. In the third and fourth meetings, the researcher presented the didactic sequence of the metatextual teaching program and guided them on the implementation with students with intellectual disabilities. The training analysis was carried out during the meetings. It considered the teachers' comprehension of the metatextual awareness of the narrative genre and the teaching procedures of the target skill in each phase of the metatextual program. Study III assessed the impact of this metatextual teaching program on the development of personal narratives written by students with intellectual disabilities. Two AEE teachers and five students with intellectual disabilities took part in it. The methodological approach was the multiple intrasubject experimental baseline design, associated with the mobile criterion. The AEE teachers applied both the baseline and the experimental condition. The experimental condition consisted of 12 phases. The analysis considered the presence of the elements of the narrative text, sequence and articulation of information amid the elements of the story. It was also performed the classification of the written narrative into Categories from 1 to 8. It was concluded that it was possible to build a teaching program, with metatextual strategies, for the elaboration of personal narratives written by students with intellectual disabilities. The introduction of the phases of this program, in a gradual way, allowed us to carefully evaluate the effects of the teaching procedures applied by the program on the production of these narratives. The metatextual program favored the development of personal narratives written by these students, in such a way that the written productions evolved from descriptive text to personal stories, with structure and organization of the narrative elements, being considered complete stories.

Keywords: Intellectual disability. Pedagogical practice. Teaching means. Writing apprenticeship.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 ESTUDO I: As estratégias e os recursos utilizados para o ensino da narrativa escrita com os estudantes com deficiência intelectual	15
1.1 O que dizem as pesquisas nacionais?	16
1.2 O que dizem as pesquisas internacionais?	22
1.3 Método	28
<i>1.3.1 Aspectos éticos</i>	28
<i>1.3.2 Local</i>	29
<i>1.3.3 Participantes</i>	29
<i>1.3.3.1 Critérios para seleção</i>	29
<i>1.3.3.2 Caracterização dos professores</i>	30
<i>1.3.4 Delineamentos da pesquisa: procedimentos de coleta e análise dos dados</i>	32
1.4 Resultados	33
<i>1.4.1 Recursos pedagógicos e estratégias para ensinar a produção escrita aos estudantes com deficiência intelectual</i>	33
<i>1.4.2 Recursos pedagógicos e estratégias para ensinar os elementos da narrativa aos estudantes com deficiência intelectual</i>	37
1.5 Discussão	46
1.6 Conclusões	50
2 ESTUDO II: Construção de um programa de ensino metatextual: formação com professoras do Atendimento Educacional Especializado	51
2.1 Considerações sobre a consciência metatextual	52
2.2 A consciência metatextual e o tipo textual narrativo	54
2.3 Método	56
<i>2.3.1 A construção de um programa de ensino metatextual</i>	56
<i>2.3.2 Formação com as professoras do Atendimento Educacional Especializado</i>	58
<i>2.3.2.1 Local</i>	58
<i>2.3.2.2 Participantes</i>	58
<i>2.3.2.2.1 Critérios para seleção</i>	58
<i>2.3.2.3 Delineamentos da pesquisa: procedimentos de coleta e análise dos dados</i>	58
2.4 Resultados	60
<i>2.4.1 Compreensão das professoras sobre o conceito da consciência metatextual do tipo textual narrativo durante os encontros de estudo</i>	60
<i>2.4.2 Procedimentos de ensino da habilidade-alvo em cada fase para a implementação do programa de ensino metatextual</i>	64
<i>2.4.2.1 Linha de base: formação para a condição controle</i>	64
<i>2.4.2.2 Condição experimental: formação para a implementação do programa de ensino metatextual</i>	66
2.5 Discussão	79
2.6 Conclusões	80
3 ESTUDO III: Implementação e avaliação de um programa de ensino metatextual: elaboração de narrativas pessoais escritas	82
3.1 Algumas considerações acerca da deficiência intelectual	82

3.2	Escolarização, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual.....	85
3.3	Método.....	87
3.3.1	<i>Local.....</i>	87
3.3.2	<i>Participantes.....</i>	87
3.3.2.1	<i>Critérios para seleção.....</i>	87
3.3.2.2	<i>Caracterização dos estudantes com deficiência intelectual.....</i>	88
3.3.3	<i>Delineamentos da pesquisa: procedimentos para coleta e análise dos dados.....</i>	92
3.3.3.1	<i>Linha de Base.....</i>	93
3.3.3.2	<i>Condição experimental.....</i>	96
3.4	Resultados.....	101
3.4.1	<i>Desempenho e classificação das narrativas pessoais escritas pelo Vicente.....</i>	103
3.4.2	<i>Desempenho e classificação das narrativas pessoais escritas pelo Danilo.....</i>	108
3.4.3	<i>Desempenho e classificação das narrativas pessoais escritas pela Júlia.....</i>	113
3.4.4	<i>Desempenho e classificação das narrativas pessoais escritas pelo Flávio.....</i>	118
3.4.5	<i>Desempenho e classificação das narrativas pessoais escritas pelo Gustavo.....</i>	124
3.5	Discussão.....	129
3.6	Conclusões.....	136
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
	REFERÊNCIAS.....	141
	APÊNDICES.....	150
	ANEXOS.....	158

INTRODUÇÃO

A problemática desta tese iniciou com a conclusão da minha dissertação (ZABOROSKI, 2014). O objetivo foi verificar os efeitos de um programa de intervenção, voltado à consciência metatextual, para a escrita de narrativas de estudantes do 4º ano do ensino fundamental. Uma das principais implicações desta pesquisa consistiu em sugerir a estudos futuros que contemplassem o desenvolvimento de intervenção ou programas de ensino para a elaboração de narrativas escritas com os estudantes, públicos-alvo da Educação Especial, efetuando as adaptações de acordo com as especificidades desse público.

Deste modo, pensando nas pessoas com deficiência intelectual, algumas produções científicas, que investigaram a alfabetização de estudantes com essa deficiência, demonstraram que eles possuem dificuldades significativas na aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, também evidenciaram possibilidades de aprendizagem, principalmente, diante da mediação do professor na realização das atividades (BRAUN, 2012; OLIVEIRA, 2012; 2015; VALENTIM, 2011). A pesquisa desenvolvida por Oliveira e Ruiz (2014) concluiu que apesar de terem ocorridos alguns avanços, nas ações pedagógicas e nas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual, a produção científica, nessa temática, ainda é insuficiente.

Dentre os documentos existentes, na legislação brasileira, voltados à Educação Especial na Educação Básica, destacam-se aqui, alguns deles que, dentre outros pressupostos, orientam as práticas pedagógicas a serem realizadas para que a participação e a aprendizagem dos estudantes públicos-alvo da Educação Especial sejam possibilitadas (BRASIL, 2001; 2008; 2009; 2011; 2015).

Algumas pesquisas nacionais direcionadas aos estudantes com deficiência intelectual identificaram recursos pedagógicos e estratégias de ensino que favoreceram a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento deles na escolarização (CRUZ, 2013; MENEZES, 2015; MESQUITA, 2015; TRIPIANA-BARBOSA, 2013). Outras pesquisas apontaram para a necessidade de se refletir acerca das estratégias e recursos, utilizados durante as atividades de leitura e escrita, a fim de adaptá-los para favorecer a participação e a aprendizagem dos estudantes na realização das mesmas (GUEBERT, 2013; SEGIN, 2015). Há poucas pesquisas nacionais sobre programas ou estratégias de alfabetização para o ensino de leitura e escrita a esses estudantes. Além disso, constatou-se que não há pesquisas nacionais voltadas à produção de narrativas escritas com este público-alvo da Educação Especial.

Em relação às produções científicas internacionais, que se preocuparam com as estratégias utilizadas para o ensino da narrativa com tais estudantes, revelaram diversidade de recursos e estratégias. Concordaram sobre a importância e necessidade de, durante as instruções fornecidas aos estudantes, fazer o uso de modelo da estrutura textual, com o intuito de demonstrar a eles como identificar os elementos que compõem o texto, assim como utilizar atividades diferenciadas para memorizá-los (BUNNING, GOOCH, JOHNSON, 2017; GRÜNKE, WILBERT, STEGEMANN, 2013; OTTO, 2013; PENNINGTON, KOEHLER, 2017; TAFT, MASON, 2011).

Apesar de a narrativa estar presente na investigação das pesquisas internacionais, identificou-se que somente o estudo realizado por Pennington e Koehler (2017) investigou os efeitos de uma intervenção com vídeos, usados como modelos de histórias, para ensinar os elementos que a constituem para a produção de narrativa pessoal escrita pelos estudantes com deficiência intelectual. Nas demais pesquisas, o foco do ensino da narrativa esteve voltado para outros aspectos.

Portanto, verificou-se a lacuna nas produções científicas nacionais e internacionais no que diz respeito às pesquisas que investigaram procedimentos de ensino que favoreçam a elaboração de narrativa escrita pelos estudantes com deficiência intelectual.

Diante do exposto, a tese desta pesquisa é que um programa de ensino com estratégias metatextuais e instruções explícitas a respeito da estrutura e organização do tipo textual narrativo, favorece a elaboração de narrativas pessoais escritas pelos estudantes com deficiência intelectual, bem como a participação e a aprendizagem deles nesse processo de produção escrita.

Sendo assim, o objetivo geral da tese foi construir e verificar a eficácia de um programa de ensino metatextual, implementado pelas professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), para a elaboração de narrativas pessoais escritas pelos estudantes com deficiência intelectual. Para tal, esta pesquisa evidenciou três objetos de estudo diferentes e, por esta razão, a tese foi composta por três estudos.

O problema de pesquisa do Estudo I surgiu ao considerar as contribuições científicas nacionais e internacionais e as lacunas identificadas referentes aos procedimentos de ensino da produção de narrativas escritas. Então, questionaram-se quais são as estratégias e os recursos pedagógicos utilizados, no AEE e na sala de aula comum, para ensinar a produção de narrativas escritas aos estudantes com deficiência intelectual? O objeto de estudo foi o procedimento de ensino para a elaboração das narrativas escritas e o objetivo consistiu em

identificar, junto aos professores do AEE e da sala de aula comum, as estratégias e os recursos pedagógicos utilizados para ensinar, aos estudantes, a referida produção escrita.

Este estudo descreveu as contribuições científicas nacionais e internacionais, como também, as lacunas acerca dos procedimentos de ensino da narrativa escrita aos estudantes com deficiência intelectual. Em seguida, foi descrito o método, apresentados e discutidos os resultados referentes aos recursos pedagógicos e estratégias para ensinar a produção escrita e os elementos da narrativa a esses estudantes. E, por fim, as conclusões deste estudo.

Devido a escassez de produções científicas e pelo fato de a investigação da prática, dos professores do AEE e da sala de aula comum, para ensinar a elaboração de narrativas escritas, demonstrar que não utilizavam instruções explícitas a respeito da estrutura e organização do tipo textual narrativo, o problema de pesquisa do Estudo II se preocupou em saber se é possível construir um programa de ensino com estratégias metatextuais acerca da estrutura e organização do tipo textual narrativo e, também, como instruir as professoras do AEE para implementá-lo com os estudantes que têm deficiência intelectual?

O objeto de estudo foi a consciência metatextual referente à estrutura e organização do tipo textual narrativo e o objetivo envolveu construir um programa de ensino metatextual e realizar formação para as professoras do AEE sobre a utilização deste programa com os estudantes.

Este estudo trouxe algumas considerações sobre a consciência metatextual para a produção de narrativas escritas. As habilidades metalinguísticas envolvem a atenção consciente aos aspectos formais da linguagem em que algumas unidades linguísticas podem ser adotadas para a reflexão. Deste modo, a consciência metatextual é uma das habilidades metalinguísticas que considera o texto como unidade de análise e reflexão. O foco deste estudo em relação à consciência metatextual diz respeito aos elementos que estruturam e organizam o texto, especificamente, o tipo textual narrativo. Em seguida, foi descrito o método acerca da construção do programa de ensino metatextual e a formação realizada com as professoras do AEE. Posteriormente, apresentou-se os resultados referentes à compreensão das professoras, durante os encontros de estudo, sobre o conceito da consciência metatextual do texto narrativo e às explicações e discussões sobre a implementação do programa de ensino metatextual com os estudantes e, por fim, as conclusões deste estudo.

A partir da formação realizada com as professoras do AEE, sobre a implementação das estratégias metatextuais do programa de ensino, surgiu o seguinte questionamento que se tornou o problema de pesquisa do Estudo III: um programa de ensino metatextual, implementado pelas professoras atuantes no AEE, favorece a elaboração de narrativas

personais escritas pelos estudantes com deficiência intelectual? O objeto de estudo foi a estrutura e organização dos elementos das narrativas escritas por esses estudantes e o objetivo consistiu em avaliar o impacto de um programa de ensino metatextual na elaboração de narrativas pessoais escritas pelos estudantes com deficiência intelectual.

Este estudo apresentou algumas considerações sobre a terminologia, concepção, definição, critérios de diagnóstico e apoios fornecidos para as pessoas com deficiência intelectual. Também fez alguns apontamentos a respeito da participação, aprendizagem e escolarização dessas pessoas. Em seguida, foi descrito o método, apresentados e discutidos os resultados e, por fim, as conclusões deste estudo.

Posteriormente, foram descritas as considerações finais da tese.

Desta forma, esta pesquisa pretendeu contribuir para o campo do conhecimento educacional especial, propondo estratégias alternativas para o ensino da narrativa escrita e a elaboração dela pelos estudantes com deficiência intelectual. Espera-se que a formação e a implementação do programa de ensino metatextual favoreçam o processo de ensino-aprendizagem do tipo textual narrativo e estimule, nesses estudantes, a autonomia da escrita, enquanto escritores de suas próprias histórias.

1 ESTUDO I

AS ESTRATÉGIAS E OS RECURSOS UTILIZADOS PARA O ENSINO DA NARRATIVA ESCRITA COM OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL

O problema de pesquisa deste estudo surgiu após a realização da revisão sistemática da literatura (MEDRADO, GOMES, NUNES SOBRINHO, 2014), referente às produções científicas nacionais e internacionais voltadas às estratégias e aos recursos pedagógicos utilizados para o ensino da produção de narrativas escritas com os estudantes com deficiência intelectual. Considerando as contribuições científicas e as lacunas identificadas nesta temática, indagou-se: quais são as estratégias e os recursos pedagógicos utilizados, no AEE e na sala de aula comum, para ensinar a produção de narrativas escritas aos estudantes com deficiência intelectual?

Este estudo utilizou a definição de recurso e estratégia concebida por Manzini (2010). O autor definiu o recurso pedagógico como um objeto que apresenta a característica de ser algo concreto, manipulável e que seja atribuído uma ou mais finalidades pedagógicas. O professor, durante o procedimento de ensino, na maioria das vezes, faz uso de recurso e realiza uma ou mais ações para alcançar o objetivo de ensino. Sendo assim, a estratégia é definida como a ação do professor no momento do ensino, a qual deve ser previamente planejada de acordo com as características dos estudantes, do objetivo da atividade e do nível de complexidade que esta atividade possui.

O objeto de estudo foi o procedimento de ensino para a elaboração de narrativas escritas e o objetivo consistiu em identificar, junto aos professores do AEE e da sala de aula comum, as estratégias e os recursos pedagógicos utilizados para ensinar a produção de narrativas escritas aos estudantes com deficiência intelectual.

Este estudo descreveu as contribuições científicas nacionais e internacionais, como também, as lacunas acerca dos procedimentos de ensino da narrativa escrita aos estudantes com deficiência intelectual. Em seguida, foi descrito o método, apresentados e discutidos os resultados referentes aos recursos e estratégias para ensinar a produção escrita e os elementos da narrativa a esses estudantes. E, por fim, as conclusões do estudo.

1.1 O que dizem as pesquisas nacionais?

A busca sistematizada das pesquisas foi realizada a partir de critérios específicos na base de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os descritores indexados no Tesouro Brasileiro da Educação usados foram: aprendizagem da escrita; linguagem escrita; desenvolvimento da escrita; prática pedagógica; meios de ensino; ensino da escrita; estratégias de aprendizagem; estratégias didáticas e estratégias educacionais. Também foram utilizados descritores livres: escrita; recursos pedagógicos; estratégias de ensino; produção de texto; produção narrativa e narrativa escrita. Todos os descritores foram combinados por meio do operador booleano AND com o descritor indexado deficiência intelectual. Deste modo, foram estabelecidas 15 estratégias de busca. Foi utilizado o caractere aspas (“”) nos descritores, a fim de buscar pela expressão específica deles e combinações estabelecidas entre eles. O período da publicação foi considerado entre 2008 a 2017.

Diante destes critérios metodológicos, identificou-se a ausência de pesquisas nacionais que investigaram o procedimento de ensino da narrativa escrita para os estudantes com deficiência intelectual. Portanto, foram selecionadas para a análise as teses e dissertações que pesquisaram as estratégias e os recursos utilizados para o ensino da escrita a esses estudantes. Ao total foram analisadas 13 pesquisas, das quais 7 descreveram sobre a utilização de programas para o ensino de leitura e escrita, e, outras 6 discorreram acerca de estratégias de alfabetização voltadas à leitura, escrita e letramento¹.

Em relação às pesquisas voltadas à utilização de programas para o ensino de leitura e escrita aos estudantes com deficiência intelectual, verificou-se que cinco estudos usaram como recursos programas informatizados por meio de *software* educativo. Dentre eles, quatro estudos utilizaram o programa Aprendendo a Ler e a Escrever em Pequenos Passos® - ProgLeit (AFONSO, 2011; FREITAS, 2012; MENZORI, 2016; OLIVEIRA, 2010) e a pesquisa realizada por Santos (2012) utilizou como recurso o *software* educativo Mestre®.

O programa Aprendendo a Ler e a Escrever em Pequenos Passos® (ProgLeit) é composto por três Módulos, os quais são estruturados em unidades de ensino. A maioria das pesquisas utilizou o Módulo 1 que ensina a leitura de palavras com sílabas simples do tipo consoante-vogal (AFONSO, 2011; FREITAS, 2012; MENZORI, 2016). A pesquisadora

¹ Considera-se letramento o fato de uma pessoa não ser/estar alfabetizada e, no entanto, conhecer as funções sociais da leitura e da escrita, fazendo uso delas no seu cotidiano e em diferentes contextos. A depender do conhecimento e uso que faz, a pessoa pode ter determinado nível de letramento. Assim, o processo de letramento inicia-se muito antes da alfabetização e continua após concluí-la. Desta forma, o domínio da leitura e da escrita vai muito além da alfabetização (SOARES, 2003).

Oliveira (2010) fez uso dos Módulos 1 e 2 do ProgLeit, sendo que o Módulo 2 ensina palavras com dificuldades da língua, compostas por sílabas complexas ou com dígrafos.

As estratégias de ensino das unidades consistiram em treinar a palavra inteira e as sílabas das palavras, a partir de palavras ditadas, figuras e palavras escritas fornecidas pelas pesquisadoras aos participantes. Sendo assim, as atividades envolveram os possíveis pareamentos pela seleção visual-auditivo e vice-versa: o participante deveria selecionar a figura, a partir de palavra ditada pela pesquisadora; selecionar a palavra escrita a partir de palavra ditada pela pesquisadora; nomear oralmente a figura apresentada pela pesquisadora; selecionar palavra escrita a partir da figura; figura a partir de palavra escrita; nomeação oral da palavra; ditado por composição; ditado manuscrito; cópia por composição e cópia manuscrita. Deste modo, estas estratégias estabeleceram conjuntos de respostas de nomeação oral (leitura) e escrita ou composição de sílabas e palavras com sílabas simples ou complexas (AFONSO, 2011; FREITAS, 2012; MENZORI, 2016; OLIVEIRA, 2010).

Apenas Menzori (2016) concluiu que o ProgLeit foi eficaz, no ensino da leitura e da escrita de palavras simples aos estudantes com deficiência intelectual. As demais pesquisadoras, que utilizaram o programa, indicaram a efetividade dele para o ensino da leitura a esses estudantes.

As estratégias de ensino utilizadas por Santos (2012) com o recurso do *software* educativo Mestre® foram semelhantes às usadas pelas pesquisas anteriores com o ProgLeit. As estratégias também foram treinar a palavra inteira e as sílabas simples e complexas a partir de palavras ditadas, figuras e palavras escritas fornecidas pela pesquisadora aos participantes que deveriam estabelecer os pareamentos pela seleção visual-auditivo e vice-versa, conforme descritos anteriormente. O programa de ensino foi organizado em cinco etapas. As respostas incluíram a leitura e a escrita de sílabas, palavras e frases. A pesquisadora constatou que o programa de ensino Mestre® teve efeito positivo, pois houve melhora nos repertórios de leitura e escrita dos estudantes com deficiência intelectual, mas, principalmente na leitura.

O programa utilizado por Brito (2014) era voltado para o desenvolvimento de habilidades da consciência fonológica e desempenho de leitura e escrita em estudantes com deficiência intelectual, tendo como recurso o computador e o CD Alfabetização Fônica. Nas estratégias, para ensinar as habilidades de rima e aliteração, a pesquisadora explicava que eles tinham que marcar as imagens cujos nomes terminavam (rima) ou começavam (aliteração) com o nome da imagem em destaque. Nas habilidades da consciência de palavra, tinham que falar o nome da imagem e marcar a quantidade de círculos que representava a quantidade de sílabas da palavra. Nas habilidades de consciência fonêmica, recebiam formas geométricas

diferentes em que cada uma representava um fonema e, quando ouvissem uma palavra com determinado fonema, deveriam apontar a forma geométrica correspondente. A pesquisadora concluiu que o melhor desempenho dos estudantes em algumas habilidades de consciência fonológica não auxiliou a aprendizagem de leitura e escrita e considerou que eles necessitavam de um período maior de intervenção.

Conti (2014) realizou um programa de leitura compartilhada para a promoção do letramento, utilizando como recurso 20 livros de histórias infantis. As estratégias de ensino foram: realizar leitura da história selecionada pelo estudante; fazer questões que os envolvessem na história e relacionassem o que ouviram com o conhecimento prévio que têm sobre o assunto; após a leitura da história, identificar o primeiro nome deles e verificar a presença das letras do seu nome em alguns títulos dos livros; identificar os nomes das histórias nas capas dos livros; registrar a história ouvida em desenho e, realizar a leitura do faz de conta, utilizando diversos materiais, como: massinha de modelar, blocos de encaixe, lego e fantoches. As estratégias favoreceram o aumento no interesse pelos livros e leituras; a participação durante as leituras; a compreensão das histórias; o manuseio apropriado dos livros; o uso de conceitos sobre escrita e suas funções; envolvimento em leitura de faz de conta e reconhecimento do primeiro nome. A pesquisadora concluiu que o programa de leitura compartilhada possibilitou a promoção do letramento emergente em estudantes com deficiência intelectual na educação infantil.

As pesquisas demonstraram que os programas de ensino foram utilizados com estudantes com deficiência intelectual matriculados nas diferentes modalidades e níveis de ensino: educação infantil (CONTI, 2014); ensino fundamental com estudantes matriculados nos anos iniciais e em estágios de alfabetização diferentes ou então considerados não alfabetizados (FREITAS, 2012; MENZORI, 2016; OLIVEIRA, 2010) e, escola de educação especializada com jovens na faixa etária entre 14 a 26 anos de idade (AFONSO, 2011; BRITO, 2014; SANTOS, 2012).

A aplicação dos programas de ensino foi realizada pelas pesquisadoras em contexto escolar, individualmente, com frequência de duas a três vezes por semana. Exceto a pesquisadora Brito (2014) que aplicou o programa para consciência fonológica uma vez por semana e, Afonso (2011) que realizou treinamento coletivo com os familiares e supervisão em ambiente domiciliar durante a aplicação do ProgLeit pelos familiares dos estudantes com deficiência intelectual. Constatou-se que, até o momento, nenhum programa de ensino, voltado aos estudantes com deficiência intelectual, foi implementado pelo professor do Atendimento Educacional Especializado e/ou da sala de aula comum.

No que diz respeito aos estudos que investigaram as estratégias de alfabetização, verificou-se diversidade nas estratégias de ensino e recursos pedagógicos voltados à leitura, escrita e letramento dos estudantes com deficiência intelectual. Entretanto, algumas pesquisas apontaram para a necessidade de se refletir acerca dessas estratégias e recursos, a fim de adaptá-los para favorecer a participação e a aprendizagem deles, durante as atividades de leitura e escrita propostas (GUEBERT, 2013; SEGIN, 2015).

Para o treino de habilidades fonológicas, enquanto auxiliares para o processo de alfabetização de estudantes com deficiência intelectual, Segin (2015) utilizou como recurso o *software* Alfabetização Fônica Computadorizada, intercalando as atividades do menu vogais, consciência fonológica e consoantes. As estratégias de ensino da consciência fonológica consistiram em realizar a síntese silábica e fonêmica, rima, aliteração, segmentação silábica e fonêmica, manipulação silábica e fonêmica, transposição silábica e fonêmica. Os estudantes mantiveram a mesma classificação (muito baixa) nas avaliações pré e pós-intervenção para todos os subitens da prova de consciência fonológica. A pesquisadora concluiu que a intervenção favoreceu apenas o reconhecimento do nome das letras do alfabeto.

A fim de analisar a interação com a linguagem escrita de estudantes jovens com deficiência intelectual que não sabiam ler, a pesquisadora Cruz (2013) utilizou como recursos um Ambiente Virtual de Aprendizagem e Letramento (AVALER), *software* de apresentação (PowerPoint) e recursos da internet no laboratório de informática. As estratégias de ensino, na roda de conversa inicial, consistiram em discutir sobre assuntos de interesse deles ou realizar leitura cooperativa, e fazer atividades no computador. Na roda de conversa final, eles deviam apresentar as atividades elaboradas de forma individual ou em duplas. As estratégias, no computador em *slides*, eram elaborar a escrita de uma frase espontânea sem ajuda, reescrever a frase com auxílio do professor por meio do apoio verbal e *feedback* corretivo e, depois, reescrever a frase sem auxílio do professor em um novo *slide*. Também foram orientados a pesquisarem imagens em um *site* de busca para ilustrar o texto. Utilizando o recurso caixas de texto do *software* de apresentação, criou-se uma situação de leitura sílaba por sílaba, sendo solicitado, primeiramente, escrever palavras e, depois, sílabas. Os estudantes, por meio de recursos da internet, deviam enviar e receber e-mail, acessar *site* de uma revista, vídeos/videoclipes. As estratégias, com o recurso do AVALER, foram ouvir músicas, ler, descobrir coisas e fazer atividades sobre a música. A autora concluiu que os recursos utilizados e as estratégias de ensino desenvolvidas possibilitaram aos estudantes experimentarem a capacidade de ler e escrever com finalidades específicas, como se comunicar com alguém, aprender a cantar uma música, registrar algo de sua preferência para

apresentar à turma, dentre outras funções sociais da leitura e escrita e, independência, ao acessar o *site* favorito.

Guebert (2013) analisou as estratégias de ensino utilizadas no processo de alfabetização de estudantes com deficiência intelectual. O recurso foi livro literário, durante a hora do conto. As estratégias de ensino envolveram criar situação de suspense durante a leitura; instigar discussão entre os estudantes sobre as possibilidades diante da situação vivenciada na história; ditado de palavras; cópia de frases; separação de sílabas e produção de texto organizado em começo, meio e fim, a partir de: imagem, criação de diálogo considerando o texto lido anteriormente, banco de palavras registrado na lousa pela professora, escrita espontânea e escrita como registro de atividades diárias. Verificou-se que, não houve adaptação curricular, quanto aos objetivos, metodologias, temporalidade e procedimentos de avaliação e, também, não houve utilização de recursos específicos para favorecer a participação e aprendizagem do estudante com deficiência intelectual. A pesquisadora concluiu que as estratégias de ensino utilizadas resultaram na aprendizagem da escrita de forma mecânica e, por esta característica, a relação entre conteúdo/forma trabalhada não favoreceu o desenvolvimento do letramento ao estudante.

Em contrapartida, Mesquita (2015) expôs que as estratégias de ensino e recursos utilizados pelo professor da sala de aula comum e da sala de recursos multifuncionais (SRM), por meio do ensino colaborativo, com a estudante com deficiência intelectual demonstraram a contribuição para o seu desenvolvimento intelectual. As estratégias foram identificar cores; numerais; letras do alfabeto com desenho devendo ler a letra (nome) e desenho associado à letra; pintar, recortar e colar; contar histórias e cantar músicas. Os recursos utilizados eram a sala de informática; biblioteca; livros didáticos de Língua Portuguesa e Matemática com variações de gêneros e portadores textuais; jogos pedagógicos convencionais e no computador. Os resultados demonstraram a importância da mediação do outro no processo de apropriação da leitura e da escrita e na participação da criança nas atividades propostas. Nesta perspectiva, Guebert (2013) observou que, diante do auxílio/mediação da professora ou tutora nas atividades propostas, o estudante evidenciava mais facilidade e melhor desempenho no desenvolvimento das atividades.

Corroboram Cruz (2013) e Mesquita (2015) o resultado das pesquisas realizadas por Menezes (2015) e Tripiana-Barbosa (2013) no que diz respeito ao fato de as estratégias de ensino e recursos pedagógicos utilizados favorecerem a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual.

Na pesquisa realizada por Menezes (2015), para o ensino do gênero textual receita culinária por meio do recurso de uma sequência didática, as estratégias de ensino envolveram: leitura colaborativa com seleção, antecipação, inferência e verificação da leitura, a fim de auxiliar na compreensão do texto; discussão oral; escrita e reescrita das receitas culinárias produzidas pelos estudantes, orientando-os quanto ao foco da produção escrita referente à estrutura e organização dos elementos deste gênero textual. As atividades de leitura colaboraram para a formação do leitor, propiciando níveis de compreensão gradativos a partir das questões mais simples para as mais complexas. Algumas produções atenderam às exigências composicionais que caracterizam este gênero textual e outras produções atenderam parcialmente. Alguns estudantes ainda têm dificuldade para organizar as frases devido à exigência cognitiva mais complexa para essa elaboração. A pesquisadora concluiu que a sequência didática favoreceu a participação deles nas atividades propostas e, por meio da mediação pedagógica, houve o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, bem como a reflexão sobre o uso destas habilidades, ampliando a competência sociocomunicativa e o letramento dos estudantes com deficiência intelectual.

Tripiana-Barbosa (2013) usou como recurso pedagógico o jogo de tabuleiro educativo *AbraKedabra: construindo palavras* para ensinar leitura e escrita aos estudantes deficientes intelectuais. O objetivo do jogo consistiu em o participante construir sua palavra escrita a partir das sílabas e emparelhar a palavra com a figura correspondente. As palavras de ensino eram dissílabas simples com correspondência entre grafemas e fonemas e sem dificuldades da língua. As estratégias de ensino exigiram estabelecer relações entre palavra escrita e conjunto de letras; palavra escrita e figura; figura e conjunto de letras; palavra escrita e escrita manuscrita; palavra falada e figura; palavra escrita e falada; palavra escrita e soletração oral; figura e palavra falada; sílaba escrita e falada e, palavra falada e palavra escrita. A pesquisadora concluiu que o jogo de tabuleiro pode ser empregado como recurso para o ensino de leitura e de escrita a deficientes intelectuais, pois houve aumento na porcentagem de palavras lidas, de pareamentos corretos e de sílabas das palavras de ensino e de generalização corretamente escritas.

Verificou-se que estas produções científicas, exceto a pesquisa de Segin (2015) e Tripiana-Barbosa (2013), foram desenvolvidas em contexto escolar com a participação não apenas dos estudantes com deficiência intelectual, mas, também, de professores.

Diante das considerações sobre as contribuições científicas para o ensino de leitura e escrita a esses estudantes, ficou evidente que a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento deles não estão exclusivamente associados à modalidade e nível de ensino

em que se encontram matriculados; ao contexto laboratorial, escolar ou domiciliar em que as estratégias de ensino são realizadas, e à participação de familiares, professores e demais profissionais da área da Educação. Sendo assim, os resultados das pesquisas demonstraram a necessidade e a importância da ocorrência de duas situações que, também, possibilitaram a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual: a) recursos pedagógicos e estratégias de ensino específicas e adaptadas que atendam às demandas deles e aos objetivos das atividades propostas e, b) mediação do outro no processo de apropriação da leitura e da escrita. Neste contexto, também é notório que não se pode atribuir somente a condição da deficiência intelectual como sendo aspecto determinante para a participação, aprendizagem e desenvolvimento desses estudantes.

1.2 O que dizem as pesquisas internacionais?

A busca sistematizada das pesquisas foi realizada a partir de critérios específicos na base de dados *Education Resources Information Center* (ERIC). Os descritores empregados foram: writing; written; written language; story telling; educational strategies e learning strategies. Todos foram combinados por meio do operador booleano AND com os descritores intellectual disability e mental retardation porque, de acordo com a base ERIC entre os anos de 1966 a 2015, o descritor mental retardation foi utilizado na indexação para se referir ao atual descritor intellectual disability. Foram selecionadas teses, dissertações e artigos, publicados entre 2009 a 2017, e o idioma em Inglês.

Diante destes critérios metodológicos, constatou-se que apenas cinco estudos investigaram estratégias e recursos direcionados ao ensino da narrativa. Apesar de a narrativa estar presente na investigação das pesquisas internacionais, somente o estudo realizado por Pennington e Koehler (2017) se preocupou com os efeitos de uma intervenção no uso de elementos da história na produção de narrativa pessoal escrita pelos estudantes com deficiência intelectual. Nas demais pesquisas, o foco da narrativa para esse público esteve voltado para o compartilhamento de histórias pessoais para a construção da narrativa oral (BUNNING, GOOCH, JOHNSON, 2017); habilidade de compreensão textual (GRÜNKE, WILBERT, STEGEMANN, 2013); desempenho da escrita em Inglês considerando os aspectos gramaticais e a estrutura do texto na análise literária de poesia e contos (OTTO, 2013), e revisão da literatura em relação às intervenções na escrita para estudantes com deficiências (TAFT, MASON, 2011).

Os pesquisadores Pennington e Koehler (2017) utilizaram na intervenção, como recursos, cinco breves vídeos selecionados do YouTube que apresentavam uma história contendo todos os elementos que a compõe; um tablet; um modelo de história com palavras que iniciavam ou davam continuidade às frases da história e, também, com espaços em branco para o estudante completar as demais informações e, uma lista de verificação. Cada sessão de intervenção foi caracterizada por três estratégias de ensino. Na primeira delas, a professora exibiu o vídeo da história por meio de um tablet e depois apresentou um modelo de história que tinha a estratégia de completá-la. Essa estratégia foi usada para explicar que a história tem várias partes diferentes e as instruções foram realizadas para cada elemento-alvo, a partir de perguntas aos estudantes sobre os fatos ocorridos. Exemplo: quem foi o personagem principal da história? A professora escrevia a resposta do estudante no modelo de história e fazia a leitura em voz alta. Diante de resposta incorreta, a professora exibiu novamente o segmento do vídeo que apresentava o elemento da história ora questionado e repetiu a pergunta. Os mesmos procedimentos foram realizados com os demais elementos da narrativa. Após completar o modelo da história com todos os elementos, a professora afirmava: “Nós escrevemos uma história juntos” e fazia a leitura de toda a história em voz alta. Posteriormente, a professora nomeou cada elemento da história exposto na lista de verificação e pediu ao estudante para identificar o correspondente elemento na história construída em conjunto. A segunda estratégia de ensino consistiu na prática independente dele em elaborar outra narrativa. Depois de ler a reescrita da história modelo, a professora removia este modelo e fornecia uma folha para o estudante escrever uma história diferente, vivenciada por ele. Na terceira estratégia de ensino, houve a verificação dessa história escrita e autorrepresentação gráfica. Após a elaboração da narrativa por ele, por meio da lista de verificação, a professora solicitou para identificar a presença, ou não, de cada elemento que compõe a história. Ao identificar corretamente o elemento em sua história, a professora o parabenizava e caso não identificasse, ela fornecia a resposta do elemento correspondente. Em seguida, o estudante registrava o número de elementos incluídos na sua história, gerando um gráfico.

Estes pesquisadores verificaram que, durante as sessões de intervenção, os estudantes inicialmente elaboraram narrativas com presença de alguns elementos, demonstrando, gradativamente, melhor desempenho nas histórias evidenciando todos os elementos presentes. A intervenção foi eficaz e resultou na generalização parcial desse desempenho, após três meses da finalização da intervenção.

Referente às demais pesquisas, Bunning, Gooch e Johnson (2017), a fim de compartilhar histórias pessoais para a construção da narrativa oral, fizeram uso do recurso

Storysharing®, o qual é um método de comunicação com ênfase para o desenvolvimento da participação no ato de recordar e narrar experiências pessoais, destinado a pessoas com necessidades complexas de comunicação. Além desse recurso, outros também foram utilizados: comunicação multimodal (gestos, expressão facial e corporal, vocalizações), objetos-chave da história e cartões com imagens. As estratégias foram conversação e indução de respostas entre professor e estudante: escutar a história narrada oralmente; demonstrar como narrar por meio de modelo de história, utilizando pausas, alteração na intensidade vocal e frequência da voz, gestos vocais e não vocais; imitar aspectos relevantes da história; repetir frases-chave da história; organizar as sentenças; utilizar conectivos de ligação entre as sentenças; usar de comunicação multimodal e, ajudar com questões de esclarecimento para obter fatos da história esquecidos. Os estudantes foram convidados a escolher e contar uma história sobre si mesmos com a ajuda de seu professor. As pesquisadoras constataram que, durante a intervenção, usando as estratégias de conversação, enquanto dispositivos de ligação entre as sequências da história, o professor conseguiu auxiliar os estudantes a manter o assunto da história e ampliar a narrativa. Assim, após a intervenção, houve redução do número de assuntos, sendo indicativo de uma capacidade aprimorada para manter o assunto da história. A estrutura narrativa mostrou ganhos em sequências de ações complicadoras que levaram ao clímax e resolução, indicando uma narrativa mais completa.

Os recursos utilizados por Grünke, Wilbert e Stegemann (2013), com o intuito de melhorar a habilidade de compreensão textual, foram: 18 narrativas de três diferentes livros de contos alemães; dez questões de compreensão sobre cada conto, envolvendo seu conteúdo principal, e mapa da história (uma planilha com os elementos da narrativa, correspondendo aos campos que deviam ser respondidos: título; contexto (lugar ou tempo); personagens; problema; eventos; soluções e conclusão). A estratégia de ensino do mapeamento de histórias consistia em ensinar a destacar visualmente elementos-chave dos contos: demonstrar ao estudante, por meio de um modelo, como utilizar o mapa da história, realizando a leitura do conto em voz alta e parando sempre que identificar informações importantes, referentes aos elementos presentes no mapa. Em outra sessão, cada estudante devia ler uma história em voz alta e, depois, escrever, no mapa, as respostas para as perguntas correspondentes. Durante a leitura, foi autorizado a fazer o que parecia significativo para ele, a fim de memorizar o conteúdo principal de cada narrativa (fazer anotações, verbalizar a informação, desenhar figuras). Qualquer ajuda foi retirada, quando ele decidia responder o questionário. Os resultados sugeriram que a estratégia de mapeamento de histórias foi muito eficaz para melhorar a compreensão da leitura dos estudantes com deficiência intelectual e baixas

habilidades de compreensão textual. Todos foram capazes de aumentar drasticamente o número de respostas corretas.

A estratégia de codificação por cores, utilizada na pesquisa de Otto (2013), foi implementada tendo dois enfoques de ensino: a) realizar análise literária de poesia e contos e b) realizar análise da composição escrita em Inglês. As instruções acerca da estrutura da redação ocorreram de forma geral sobre as partes principais: *início* com parágrafo de introdução; *meio* correspondendo aos parágrafos da parte central da redação; *final* com parágrafo de conclusão. No início, é preciso apresentar informações básicas e a ideia principal da redação; no meio em cada parágrafo, deve ser discutido um assunto que complementa as informações básicas e, no final, deve fazer a síntese das informações mais relevantes apresentadas na redação, retomar a ideia principal e incluir observações finais. Referente ao texto narrativo, foi mencionado que, no início, introduz uma história para ser contada. Em relação à composição escrita foi explicado sobre sujeito, substantivo, pronome, verbo, adjetivo, advérbio, preposição, infinitivo, interjeição, conjunção, frase, cláusula e pontuação. Foi explicado, também, sobre a estrutura da frase simples, composta, complexa e complexa composta, bem como frase declarativa, imperativa, exclamatória e interrogativa. Foram utilizadas seis cores para representar os conceitos gramaticais e as estruturas do texto, a fim de auxiliar os estudantes a se concentrarem em particularidades individualizadas.

Dentre os recursos, foram usados computador, notebook, aplicativo Promethean Board, cópias impressas, marcadores de texto, canetas coloridas e portadores de texto: revistas, jornais, livros de histórias da Disney e trechos da literatura clássica. Diariamente eram extraídos destes portadores de textos um parágrafo com necessidade de revisão e correção. Por meio do computador e do aplicativo, a pesquisadora/professora explicou verbalmente aos estudantes sobre o uso do método do código de cores e forneceu um modelo do conteúdo de aprendizagem utilizando o código de cores. Os estudantes acompanhavam a pesquisadora simplesmente copiando as cores usadas. Em seguida, deveriam encontrar os padrões emergentes através da análise das cores correspondentes e, então, comentarem as regras generalizadas, explicando os padrões encontrados. Eles receberam vários parágrafos para destacarem as frases dentro de cada parágrafo, usando o código de cores. A pesquisadora concluiu que a estratégia de escrita por meio da codificação por cores foi eficaz. As representações visuais e não linguísticas, que caracterizam esta estratégia de codificação, auxiliaram os estudantes relacionarem as cores aos aspectos da gramática e estrutura do texto por meio de uma organização lógica das informações correspondentes.

O propósito da revisão da literatura, feita por Taft e Mason (2011), foi investigar as intervenções na escrita para estudantes diagnosticados com deficiências e verificar se as intervenções beneficiam populações estudantis específicas. A revisão incluiu artigos, dissertações ou teses que descreveram uma sequência com instruções explícitas para o ensino da expressão escrita do texto narrativo, expositivo, informativo ou persuasivo. As intervenções na produção escrita usaram três estratégias de ensino: autorregulada; autorregulada combinada com automodelagem de vídeo e, autorregulada combinada com estratégia cognitiva. A estratégia autorregulada foi adaptada para tarefas individualizadas e específicas de escrita como para o ensino dos elementos da história. A estratégia consistiu em realizar perguntas a respeito da história: quem são os personagens principais? Onde a história acontece? Quando a história acontece? O que os personagens principais fazem? O que acontece depois? Como a história termina? Como os personagens principais se sentem? Quatro processos de autorregulação foram incorporados ao longo da estratégia: estabelecimento de metas; automonitoramento; auto-instrução e autorreforço. O uso e a autorregulação da estratégia foram gradualmente deslocados do professor/pesquisador para o estudante de acordo com os níveis de instrução. Na estratégia de ensino autorregulada, combinada com automodelagem de vídeo, foi usado para elaborar frase em tópicos e examinar as razões e a conclusão ao escrever texto persuasivo. Na estratégia autorregulada, combinada com a estratégia cognitiva, o professor deu aos estudantes a aplicação prática de estratégias de escrita específicas do texto expositivo.

Dentre as 15 pesquisas analisadas, oito delas investigaram o desempenho de estudantes na produção escrita de histórias. Entretanto, estudantes com deficiência intelectual leve não foram investigados. Os estudantes que participaram dessas pesquisas tinham diagnóstico de outras deficiências. A estratégia autorregulada favoreceu o aumento no número de elementos presentes na história pós-intervenção e, nas sondagens de manutenção e generalização da narrativa, os elementos se mostraram acima da pontuação obtida na linha de base. As pesquisas demonstraram efeitos para os elementos da história, a qualidade da história e o número de palavras escritas.

De acordo com Taft e Mason (2011), os resultados das pesquisas selecionadas para a revisão forneceram evidências de que a estratégia autorregulada promoveu resultados positivos no desempenho da escrita dos estudantes com deficiências diversificadas. Os pesquisadores concluíram que os estudos revisados revelaram uma área emergente para pesquisas futuras, principalmente, na investigação das intervenções em escrita para os

estudantes com Síndrome de Asperger, transtorno do espectro do autismo e deficiência intelectual leve.

Independente do objetivo, as produções científicas internacionais revelaram diversidade de estratégias e recursos pedagógicos utilizados para o ensino da narrativa. Foram unânimes em, dentre as várias estratégias, na instrução, fazer uso de modelo da estrutura textual, a fim de demonstrar aos estudantes como identificar os elementos que compõem o texto narrativo e, também, atividades diferenciadas para memorizá-los.

No que diz respeito às instruções aos estudantes, para o ensino dos elementos da narrativa, verificou-se que as pesquisas realizadas por Grünke, Wilbert e Stegemann (2013), Pennington e Koehler (2017) e Taft e Mason (2011) fazem menção aos *personagens, lugar e tempo* e, as duas últimas pesquisas incluem, dentre os elementos da história, a narração da *emoção* sentida pelos personagens. Há diferenciação entre os estudos acerca dos demais elementos presentes na narrativa. Os pesquisadores Grünke, Wilbert e Stegemann (2013) citaram a apresentação do *problema, eventos, soluções e conclusão*. Algumas pesquisas analisadas por Taft e Mason (2011) trouxeram os seguintes questionamentos: *o que os personagens principais fazem? O que acontece depois? Como a história termina?* Constatou-se que não há instrução explícita aos estudantes com deficiência intelectual sobre as informações que devem ser narradas em cada elemento. Da forma como foi exposto nas pesquisas, pode-se indagar: o que seriam eventos? Qual é a diferença entre soluções e conclusão? Já os questionamentos apresentados nas pesquisas analisadas por Taft e Mason (2011) podem induzi-los a apenas descrever ao invés de narrar a possível trama presente na história e as ações realizadas em decorrência dela.

Ainda em relação a estes elementos, em contrapartida, Pennington e Koehler (2017) fornecem instrução explícita para cada elemento-alvo da narrativa, a partir de perguntas aos estudantes sobre os fatos ocorridos na história. Expõem sobre a necessidade de narrar um primeiro evento, explicando-lhes que se refere a algo que o personagem fez ou algo que aconteceu que o afetou e, um segundo evento relacionado, narrando o que mais aconteceu na história.

As pesquisadoras Bunning, Gooch e Johnson (2017) não mencionaram se houve ou qual foi a instrução sobre a caracterização dos elementos que compõem a estrutura da narrativa, porém, fizeram referência a eles ao descreverem sobre a análise da narrativa: a) *começo* sendo a fase introdutória da narrativa que atrai a atenção e informa o público sobre o assunto de forma a despertar a curiosidade do interlocutor a respeito (exemplo: usa gesto, movimento, vocalização, instrumento); b) *orientação* corresponde às informações que iniciam

a história: tempo; o lugar dos eventos da narrativa; as pessoas ou personagens; informações que adicionam detalhes, que descreve como algo foi feito; descrição do que foi visto, tocado, ouvido, provado e cheirado; acontecimento trata-se de informações básicas; c) *sequência de ações*: a fase que narra ações simples (referências únicas a uma atividade), ações complicadoras que podem ou não evidenciar o clímax (centro/momento principal da narrativa); resolução configurando o resultado dos eventos; d) *final* momento em que verbalmente ou não é indicado o fim da história.

A instrução fornecida aos estudantes pela pesquisadora Otto (2013), ao ensinar a estrutura do tipo textual narrativo, descritivo, persuasivo e expositivo, remete-se aos conceitos de *início*, *meio* e *final*. A autora descreveu em seu estudo, de forma geral, as informações básicas e complementares presentes nestes conceitos. A instrução ao texto narrativo expôs que no início introduz uma história para ser contada, não havendo instruções explícitas a respeito das informações presentes na introdução da história, como também não houve explicações sobre os demais elementos da narrativa que constituem o meio e o final da história.

Portanto, demonstrou-se que, até o momento, há escassez de pesquisas sobre estratégias com instruções explícitas que especifique o ensino de cada elemento da narrativa para a produção escrita pelos estudantes com deficiência intelectual.

1.3 Método

1.3.1 Aspectos éticos²

A pesquisa respeitou todas as normas estabelecidas pelas Resoluções 466/2012 e 510/2016, referente aos aspectos éticos em pesquisas com seres humanos, e foi aprovada, em 13/12/2017, pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* de Marília-SP, sob o CAAE: 80796417.0.0000.5406 (ANEXO A). Os professores do AEE e da sala de aula comum, bem como os responsáveis pelos estudantes com deficiência intelectual receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para preservar suas identidades, os participantes receberam nomes fictícios.

² Os Estudos II e III desta tese também respeitaram os mesmos aspectos éticos.

1.3.2 Local

Este estudo foi desenvolvido, em um município do Centro-Oeste do Estado do Paraná/Brasil, em duas escolas públicas municipais, nas dependências de cinco salas de aula comuns e de duas salas de recursos multifuncionais, onde acontece o AEE aos estudantes públicos-alvo da Educação Especial.

No referido município estão lotados, na Secretaria Municipal de Educação, 12 Centros Municipais de Educação Infantil, que atendem do maternal ao infantil, e 28 escolas, que ofertam o ensino pré-escolar e fundamental do 1º ao 5º ano. Dentre as escolas, nove delas oferecem o AEE, sendo que três delas também possuem classe especial para estudantes com deficiências que estão matriculados apenas nessa modalidade de ensino, ou seja, não frequentam a sala de aula comum e o AEE. Sete dessas escolas estão localizadas em diferentes bairros da cidade e duas na zona rural.

Em contato com a coordenadora do Departamento da Educação Especial, após os esclarecimentos acerca dos objetivos da pesquisa, dentre as nove escolas, indicou duas delas, justificando maior receptividade, interesse e participação das professoras do AEE na realização dos procedimentos da pesquisa. Tais escolas estão localizadas em dois bairros da cidade.

1.3.3 Participantes

Participaram deste estudo duas professoras responsáveis pelo AEE dos estudantes com deficiência intelectual e cinco professores da sala de aula comum.

1.3.3.1 Critérios para seleção

As professoras do AEE deveriam apresentar cursos de formação da rede de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental e cursos específicos do AEE. Os professores da sala de aula comum deveriam possuir atuação no 3º, 4º ou 5º ano do ensino fundamental e ter estudantes com deficiência intelectual matriculados em suas turmas e no AEE.

1.3.3.2 Caracterização dos professores

Apresentam-se, nos Quadros 1 e 2, a seguir, respectivamente, os dados com a caracterização das professoras que atuam no AEE e dos professores da sala de aula comum dos estudantes com deficiência intelectual:

Quadro 1 - Caracterização das professoras atuantes no AEE

Professoras	Caracterização					
	Idade	Ensino Superior	Pós-Graduação	Anos de atuação na sala de aula comum	Anos de atuação no AEE	Estudantes com deficiência intelectual que participaram do programa de ensino metatextual
Rosana	39	Pedagogia	Especializações em Educação Especial e Inclusiva; Psicopedagogia; Psicomotricidade; Transtorno do Espectro Autista e Transtornos Globais do Desenvolvimento.	12	5	Gustavo Vicente Flávio Júlia
Cristina	52	Pedagogia	Especializações em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar; Psicopedagogia clínica e institucional; em Libras; em Educação Inclusiva.	0	13	Danilo

Fonte: elaboração própria.

As professoras, além de possuírem especializações voltadas à área da Educação Especial, também, realizavam cursos de curta duração de formação da rede oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação que aconteciam no decorrer de cada ano letivo. Ressalta-se que a docente Cristina, dentre as suas atuações, foi coordenadora pedagógica do Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação durante 16 anos. Também é docente da rede estadual, na qual, há 13 anos, atua no AEE e, na rede municipal, há 2 anos.

Quadro 2 - Caracterização dos professores atuantes na sala de aula comum

Professores	Caracterização					
	Idade	Ensino Superior	Pós-Graduação	Anos de atuação na sala de aula comum	Ano de escolaridade que atua	Estudantes com deficiência intelectual que participaram do programa de ensino metatextual
Américo	23	Geografia (em andamento)	Não possui	5	4°	Júlia
Isabel	29	Pedagogia	Especialização em Deficiência Intelectual	2	3°	Danilo
Maristela	38	Ciências Licenciatura	Especialização em Metodologia da Matemática	16	3°	Vicente
Solange	49	Letras Português- Inglês	Especialização em Alfabetização e Letramento	17	4°	Flávio
Greice	50	Pedagogia	Especialização em Gestão do Trabalho Pedagógico	30	3°	Gustavo

Fonte: elaboração própria.

Os dados do Quadro 2 demonstraram que há diversidade na formação acadêmica e complementar desses professores, assim como, no tempo de atuação na sala de aula comum. Da mesma forma que as professoras do AEE, esses docentes também realizavam cursos de curta duração de formação da rede oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação que aconteciam no decorrer de cada ano letivo.

Em relação à situação acadêmica e profissional do professor Américo, ele trabalhou na escola durante os anos 2014, 2015 e 2016, atuando no Programa Mais Educação, tendo a função de auxiliar professores da sala de aula comum do 1° ao 5° ano do ensino fundamental nas atividades de produção de texto e nas aulas de informática. Após a finalização do referido Programa do Governo Federal, permaneceu atuando na escola, em 2017 e 2018, na condição de estagiário devido ao curso de licenciatura em andamento. Desde o início do segundo semestre/2018, acompanhava, três vezes por semana, a prática pedagógica da professora regente da turma e, também, era responsável pela hora atividade. Mesmo não tendo o ensino superior concluído e pouca experiência na atuação docente, em meados de setembro/2018, o professor foi convidado a assumir a turma, após os três professores anteriores se ausentarem no decorrer do referido ano letivo por problemas de saúde, familiares e/ou dificuldade de adaptação escolar pelas questões emergentes do contexto da comunidade. A escola localiza-se numa comunidade que enfrenta questões socioeconômicas e culturais ocasionadas pela

presença do tráfico de drogas e violência. Devido ao contexto, há grande rotatividade de professores nessa escola. Ressalta-se que Américo nasceu e reside no respectivo bairro.

1.3.4 Delineamentos da pesquisa: procedimentos de coleta e análise dos dados

O presente estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa-descritiva, de natureza observacional.

A identificação das estratégias e dos recursos pedagógicos utilizados para ensinar a produção de narrativas escritas aos estudantes com deficiência intelectual foi realizada por meio de entrevista semiestruturada (APÊNDICE A) e observação da prática pedagógica (APÊNDICE B). Após a elaboração, pela pesquisadora, do roteiro de entrevista e protocolo de observação da prática, os instrumentos passaram pela avaliação de dois juízes que fizeram sugestões de alguns ajustes, os quais foram considerados pela pesquisadora.

A entrevista semiestruturada foi realizada, individualmente, com os professores e gravada, a fim de identificar as estratégias e os recursos utilizados para ensinar a produção de narrativas escritas; avaliação destas narrativas; elaboração dos planos educacionais individuais (PEI) e das atividades coletivas, e diálogo entre os professores da sala de aula comum e da sala de recursos multifuncionais.

Para a observação da prática pedagógica de cada professor, foi utilizada uma câmera digital GoPro Hero 4 afixada em um local das salas de aula que possibilitasse o registro do procedimento de ensino pelos professores e das atividades desenvolvidas pelos estudantes. Também foram realizadas anotações de campo (VIANNA, 2003). As filmagens com câmera digital foram feitas durante uma aula de Língua Portuguesa ou sessão de AEE, nas quais o foco dos professores fosse trabalhar a produção de narrativas escritas com os estudantes.

A transcrição das entrevistas e filmagens foi realizada de forma integral com ajustes em relação às normas ortográficas e tratamento das falas como citação direta de autores (ABNT, 2002; MANZINI, 2020). Na análise dos dados, foi utilizado, como apoio, o *software* de análise qualitativa Atlas.ti versão 8 *Windows*. As entrevistas e filmagens foram inseridas no referido *software*, passando pela etapa da segmentação do texto, ou seja, a identificação e a seleção de excertos (partes extraídas de um todo que permitem compreender o procedimento de ensino da narrativa escrita aos estudantes) que representam as unidades básicas de análise. Baseado em Bardin (2011), os excertos das entrevistas e filmagens, selecionados pela pesquisadora, foram categorizados em dois temas: a) recursos pedagógicos e estratégias para ensinar a produção escrita e, b) recursos pedagógicos e estratégias para ensinar os elementos

da narrativa. Os excertos referentes aos recursos pedagógicos foram destacados em negrito e às estratégias de ensino foram sublinhadas.

1.4 Resultados

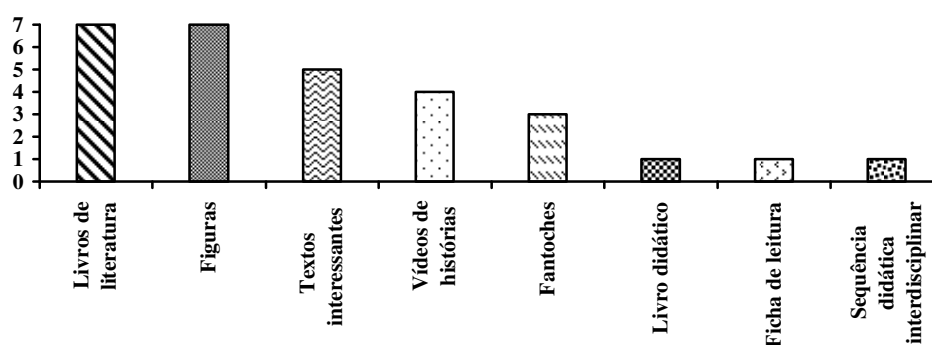
Primeiramente, foram descritos os recursos pedagógicos e as estratégias para ensinar a produção escrita e, em seguida, os recursos e as estratégias para ensinar os elementos da narrativa aos estudantes com deficiência intelectual.

1.4.1 Recursos pedagógicos e estratégias para ensinar a produção escrita aos estudantes com deficiência intelectual

Identificou-se que, tanto os professores da sala de aula comum quanto as professoras do AEE, utilizaram recursos e estratégias semelhantes para ensinar a produção escrita aos estudantes com deficiência intelectual. Primeiramente, serão apresentados e descritos os recursos pedagógicos e, posteriormente, as estratégias de ensino.

A incidência da utilização dos recursos pedagógicos, identificados por meio das entrevistas e observações da prática pedagógica, está demonstrada no Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 - Incidência da utilização dos recursos pedagógicos pelos professores



Fonte: elaboração própria.

Os dados do Gráfico 1 representam os relatos das entrevistas e os episódios das filmagens dos sete professores, referentes aos recursos pedagógicos utilizados para ensinar a produção escrita aos estudantes com deficiência intelectual. Os recursos mais utilizados por todos os professores (n=7) foram os livros de literatura infanto-juvenis e figura que representa

uma cena ou figuras em sequência que representam uma história. Em seguida, a maioria dos professores (n=5) faz uso de textos escritos sobre diversos assuntos, que sejam do interesse dos estudantes, e vídeos disponíveis na internet, que reproduzem a história que geralmente é ilustrada em livro impresso, são usados por quatro professores (n=4). Alguns professores (n=3) utilizam fantoches ou os próprios estudantes para dramatizar histórias presentes nos livros ou improvisadas por eles e pelos docentes. Com menor incidência (n=1), houve o relato e/ou episódio referente à utilização do livro didático, ficha de leitura e sequência didática interdisciplinar.

Este último recurso trata de uma sequência de atividades de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia que são elaboradas pela professora, considerando um assunto central, a partir do qual se trabalha alguns conteúdos e conceitos dessas áreas. Ressalta-se que este recurso é utilizado apenas pela professora Rosana, o qual norteia o AEE de todos os estudantes matriculados em suas turmas, sendo trabalhado por várias sessões. Ao concluir uma sequência didática, outra é iniciada, possuindo a mesma configuração e áreas trabalhadas, mas, abordando outro assunto. Outro recurso utilizado por uma única docente, a Solange, é a ficha de leitura que consiste em uma ficha de papel para a descrição dos dados de identificação da obra e do nível de satisfação do estudante em relação à história lida. Essa ficha deve ser respondida de maneira escrita por ele com, ou sem, a ajuda de familiares.

Os relatos das entrevistas, a seguir, de alguns professores expõem a utilização dos recursos. Os recursos pedagógicos estão destacados em negrito:

Eu leio **histórias, lendas, fábulas de livros**. (...) Utilizo **figuras com tirinhas** para eles entenderem uma sequência da história (...) Trabalho com **vídeos de histórias** também, agora já assistimos o vídeo da Galinha Ruiva e já achei o **texto da história** para trabalhar com eles.
(Maristela)

Sequência didática. Eu pego um tema, trabalhamos com **livro de literatura** ou um **texto** que eles demonstrem interesse, a partir disso eu elaboro uma sequência envolvendo todos os conteúdos. A produção de texto está dentro disso, dentro da interdisciplinaridade eu coloco a produção.

(Rosana)

A gente trabalha com **livros de literatura**, os **livros didáticos**, com as **imagens**. Eu antes fazia muito teatro com eles, dramatizava uma história.

(Greice)

Uma das produções que nós fizemos foi a partir de frases, eram três **imagens** e cada um produziu a sua frase. Depois eles escolheram uma das imagens que era para fazer um texto sobre a casa.

(Isabel)

A criança preenche a **ficha de leitura**, mas pode ter ajuda do familiar. É uma tarefa que eles levam para casa, escrevem o nome da obra, do autor, dos personagens, eles podem fazer uma ilustração/desenho da história e a opinião deles: se gostaram ou não e por que?

(Solange)

Chama a atenção que a ficha de leitura utilizada pela professora Solange não se preocupa em registrar os elementos da narrativa que correspondem aos principais fatos ocorridos na história. O foco está na descrição dos dados de identificação da obra e o nível de satisfação do estudante em relação à história lida.

Em seguida, por meio da Figura 1, dentre os recursos pedagógicos que foram mais utilizados pelos professores, apresenta-se a sequência das estratégias de ensino da produção escrita identificadas nos relatos das entrevistas e/ou nos episódios das filmagens.

Figura 1 - Sequência das estratégias de ensino para a produção escrita a partir dos recursos pedagógicos mais utilizados pelos professores

Livros de literatura Textos interessantes	Figuras Vídeos
<ul style="list-style-type: none">• Leitura oral da história;• Diálogo entre professor(a) e estudantes sobre a história;• Reconto da história pelo estudante;• Reprodução escrita da história ou produção a partir de um assunto proposto.	<ul style="list-style-type: none">• Apresentar/organizar a sequência da história;• Narrativa oral;• Diálogo entre professor(a) e estudantes sobre a história;• Reprodução escrita da história ou produção a partir de um assunto proposto.

Fonte: elaboração própria.

Dentre as estratégias para ensinar a produção escrita, constatou-se que, independente do recurso, foi realizada a narrativa oral ou o reconto da história, o diálogo entre os professores e os estudantes sobre a história e a reprodução escrita da história ou a produção a

partir de um assunto proposto. A reprodução escrita poderia ser literal à história; dar continuidade à história a partir do início fornecido ou, então, modificar o final dela.

Apesar de estas estratégias serem utilizadas pelos professores, tanto do AEE quanto da sala de aula comum, não necessariamente todos os docentes executavam a mesma sequência das estratégias, assim como, houve algumas variações no modo de realizá-las. Alguns relatos dos professores, a seguir, exemplificam a utilização dos recursos e estratégias para a produção da narrativa oral e escrita. Os recursos pedagógicos estão destacados em negrito e as estratégias de ensino estão sublinhadas:

Geralmente a partir de uma **história**, eu leio para eles e depois deles fazem o reconto passamos para a escrita ou fazemos com **tirinhas**, eles contam a história e depois passa para o papel. Sempre antes da produção a gente faz essa conversa.

(Cristina)

Conto de fadas, fábulas (...) sempre a gente faz um trabalho antes, depois eles reescrevem. (...) então trabalha a leitura, apresentação oral da história, recontar a história, a professora de hora atividade faz teatrinho tudo relacionado ao tema do bimestre. Depois que eu peço para eles reescreverem.

(Solange)

Semana passada a gente trabalhou usando **imagens de uma história**. Imagens que era para criar algo sobre eles, **os estudantes eram os personagens da história** (...). Histórias narradas, chamava as crianças e fazia grupinhos e eu ia narrando histórias para eles irem interagindo, cada um era um personagem e cada um tinha que fazer a encenação da história. Eu perguntava para eles o que eles queriam fazer? O que eles queriam ser? Aí eu ia criando junto com eles, as crianças iam me dando a ideia, eu imaginava algo e eu ia falando para eles. (...) Por exemplo, eles queriam falar sobre vampiro e bruxa, daí eu criava uma história para eles como se fosse uma brincadeira entre eles, era uma história oral. Se a gente fosse fazer escrito tudo no momento ia perder tempo de trabalhar com eles.

(Américo)

As estratégias de ensino, relatadas pelos professores, consistiram na reescrita da história lida ou narrada anteriormente. As ações utilizadas pelo professor Américo direcionaram para a elaboração da narrativa coletivamente e improvisada, de modo que os estudantes representavam os personagens da história. A produção narrativa é tanto oral quanto escrita, predominando geralmente a elaboração oral.

A sequência didática interdisciplinar na área de Língua Portuguesa também envolvia estratégias com leitura, elaboração da narrativa oral da história trabalhada e diálogo entre a professora Rosana e os estudantes sobre a história. Primeiramente, eles organizavam a sequência das figuras que representavam uma história e, em seguida, realizavam a narrativa oral. Depois, a professora fornecia o texto da história para fazerem a leitura oral e, logo após, havia a discussão sobre os acontecimentos. Por fim, era solicitada a reprodução escrita da história ou produção a partir de um assunto proposto.

1.4.2 Recursos pedagógicos e estratégias para ensinar os elementos da narrativa aos estudantes com deficiência intelectual

Os relatos indicaram que os recursos utilizados para ensinar a estrutura e organização da narrativa estão dentre os mais usados para ensinar a produção escrita, descritos anteriormente. Todos os professores, ao fornecer as instruções aos estudantes sobre a estrutura da narrativa, remeteram-se aos conceitos início, meio e fim da história. A estratégia de ensino consistiu em dialogar com eles sobre os acontecimentos da história, expondo-lhes as informações gerais acerca da caracterização destes conceitos.

Nos relatos, a seguir, os recursos pedagógicos estão destacados em negrito e as estratégias de ensino estão sublinhadas:

(...) com os **quadrinhos, figuras em sequência** eles (estudantes) conseguem entender para cada cena um parágrafo. Sempre falo para eles que a história tem o tempo que Era uma vez é um tempo distante, onde que aconteceu, como que era o ambiente. Geralmente no início da história começa com os personagens, tempo e espaço, daí no desenvolvimento conta o que eles (personagens) fizeram, o que aconteceu, qual foi a função de cada um na história. (...) e tem que ter o final. Toda história tem que ter um começo, um meio e um fim.

(Solange)

Seja **vídeo, livro** ou **figuras** eu retomo com eles a história toda: como que começou? (...) Início do texto com as informações sobre onde que está acontecendo esta história? Quem são os personagens? O que eles estão fazendo? Depois o meio que a gente diz que é o desenvolvimento da história, o que aconteceu depois naquela história, aconteceu um problema? Foi resolvido? E daí o final da história com a finalização deles resolvendo aquele problema. Vou conversando com eles para tirar deles a sequência da história. Está de dia? É noite? Está chovendo? Vou tirando deles alternativas, vou conversando assim com eles.

(Maristela)

O início é o que eles estão vendo ali, onde eles estão, como começou, o momento como que foi que aconteceu, por exemplo se for **uma imagem**, o que as crianças estavam fazendo naquele momento? O meio seria depois o que elas pensaram em fazer? Os acontecimentos que procedem, aconteceu algum problema? E no final como que foi o final desta história?

(Greice)

Eu gosto bastante de criar o texto pra eles, tipo deles, **eles sendo os personagens da história**. Eu falo para eles que o começo, eles têm que apresentar quem são os personagens que eles querem. Introduzir sobre o que vai se tratar a história deles. Na sequência dos parágrafos trazer o meio da história, o que está acontecendo na história, o desenrolar da história, digamos o corpo mesmo da história, aonde está encaminhando a história. (...) e o último parágrafo é o final, a conclusão da história deles, o clímax. Eu explico tudo isso pra eles, eu tento fazer de um jeito mais sutil para eles entenderem.

(Américo)

Uma das **sequências das figuras** a gente fez assim (...). Do início onde que vai começar a história e o tempo, o meio o que vai acontecendo, como que vai se desenrolar a história e o terceiro parágrafo finalizando o que realmente se deu na história. O início do texto alguns alunos são muito presos ao era uma vez, então pode ser um dia, num lindo dia de sol. (...) outro tipo de iniciar a história, não só o era uma vez.

(Isabel)

A partir dos relatos, identificou-se que um recurso pedagógico muito utilizado pelos professores foram figuras, principalmente em sequência. Geralmente, a instrução fornecida foi que cada cena corresponde a um parágrafo da história. Em relação à estratégia para ensinar a estrutura e organização dos elementos da narrativa, os professores realizaram o diálogo ou questionaram os estudantes sobre os fatos ocorridos na história. Nas instruções, ao mencionarem o conceito início, comentaram a respeito do lugar ou espaço (onde), o tempo (quando), os personagens e o que eles estão fazendo. Entretanto, não os conceituaram enquanto características do elemento cenário, correspondente ao início da história. No que diz respeito à característica tempo, as professoras Solange, Maristela e Isabel, preocuparam-se em explicar-lhes que além da abertura convencional da história: era uma vez, há outras maneiras de iniciá-la, citando alguns exemplos: um dia, a noite, entre outros.

Ao mencionarem o conceito meio, apenas duas professoras, Maristela e Greice, questionaram a ocorrência de um problema. Os demais professores perguntaram o que aconteceu depois. No conceito fim da história, aquelas duas professoras indagaram a respeito da resolução do problema, enquanto que os outros docentes comentaram sobre finalizar, escrevendo como terminou. Desta forma, constatou-se que os professores forneceram instruções gerais, aos estudantes, acerca dos elementos que estruturam e organizam a narrativa. As instruções não foram explícitas, informando, claramente, as características e os fatos que devem ser narrados nos conceitos início, meio e fim da história. Eles não foram orientados em como narrar a possível resolução do problema e, tampouco, não houve instrução de que é preciso narrar, também, no meio da história, além do problema, as ações realizadas pelos personagens na tentativa de resolver o problema, tratando-se do enredo da narrativa.

A seguir, serão apresentados alguns episódios das filmagens da prática pedagógica voltada ao procedimento de ensino da estrutura da narrativa.

Os episódios dos procedimentos de ensino das professoras Solange, Greice e Maristela demonstraram que elas utilizaram como recurso pedagógico figuras em sequência, porém, de histórias diferentes e suas estratégias de ensino envolveram o diálogo com os estudantes acerca da história e, posteriormente, solicitaram a reprodução escrita. Nesta reprodução, a professora Greice pediu para eles modificarem o final da história. Respectivamente, serão descritas as instruções fornecidas pelas professoras, durante a estratégia de ensino dos elementos da narrativa para a produção escrita pelos estudantes. Os recursos pedagógicos estão destacados em negrito e as estratégias de ensino estão sublinhadas.

A professora Solange forneceu aos estudantes, na folha de produção escrita, além de três figuras em sequência, um roteiro com orientações em forma de questionamentos direcionando para a estrutura da narrativa e informações necessárias em cada parágrafo para o reconto da fábula A Lebre e a Tartaruga, apresentadas na Figura 2, a seguir:


Figura 2 - Produção escrita a partir do reconto da fábula

Produção de texto:

Observe as figuras abaixo, referentes à fábula "A Lebre e a Tartaruga" e faça um texto narrativo recontando a história.

Não esqueça de seguir o roteiro:

- Título
- Formação de parágrafos
- No 1º parágrafo: tempo, espaço e o encontro dos personagens
- No 2º parágrafo: desenvolvimento; O que aconteceu? Como foi a corrida?
- No 3º parágrafo: Quem venceu a corrida?



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

(...) hoje eu quero que vocês produzam um texto da forma narrativa que vocês sempre fazem. Então, com título, parágrafos, tem começo, meio e fim. Eu vou dar a **sequência de desenhos** para vocês lembrarem da história. Não está toda a história ali, só tem três partes. Então, vocês vão lembrar das outras partes e vão colocando também. Eu coloquei o que é para vocês fazerem em cada parágrafo. Vamos lembrar a história? Sim (responde a maioria). Como que começa a história? (...) Após lembrarem a história, a professora perguntou: o que tem que ter no primeiro parágrafo? Tempo, lugar, personagem, espaço (responde a maioria, citando características diferentes ao mesmo tempo). Então, a professora enfatizou após os finalizarem: tempo, espaço e personagem. Como que eu posso colocar o tempo? Em uma bela manhã (respondeu um dos estudantes). O que mais pode ser tempo? Era uma vez, belo dia, certo dia, certo dia ensolarado (responderam aleatoriamente outros estudantes). Espaço? O espaço que aconteceu? Floresta (respondeu a maioria). Quem eram os personagens? A Lebre e a Tartaruga (respondeu a maioria). A Lebre e a Tartaruga eram os principais porque tinham outros animais que também ouviram a conversa, mas elas são os principais. Muito bem! Eu vou distribuir a folha pra vocês.

(Solange)

As instruções da professora Solange demonstraram que ela informou de maneira explícita todas as características que constituem o elemento cenário da história (correspondente ao início), estando detalhado, também, no roteiro da produção de texto. Todavia, durante as suas instruções verbais, não esclareceu sobre as informações que devem ser narradas em relação ao conceito meio e final da história, fornecendo apenas as dicas a respeito, por meio de questionamentos, no roteiro, que direcionam aos fatos principais desses elementos da narrativa. Verificou-se, também, que Solange fez menção aos conceitos início,

meio e fim em suas instruções, porém, no roteiro, descreveu apenas a sequência dos parágrafos e informações gerais de cada um sem relacioná-los a esses conceitos. A professora evidenciou, ainda, fazer uso de instruções explícitas durante a estratégia de ensino da estrutura da narrativa para a produção escrita, contudo, ocorreram apenas na explicação do conceito início (elemento cenário) da história.

O episódio do procedimento de ensino da professora Greice, a seguir, apresenta a instrução fornecida aos estudantes acerca de alguns elementos da narrativa. Como recursos, foram utilizados figuras em sequência contendo as cenas e o registro escrito da história “A Centopéia e seus sapatinhos”. Dentre as estratégias, a professora organizou os estudantes em pequenos grupos e disponibilizou para cada grupo a história. A fim de ensinar os elementos da narrativa, usou a estratégia de dialogar e indagá-los sobre os fatos ocorridos na história:

(...) por que elas (Centopéia mãe e filha) tinham que ir na loja? Faltava o quê? Sapatos (responde a maioria). Então, esse era o problema que elas tinham que resolver: comprar sapatos (maioria responde juntamente com a professora). (...) E quando elas chegaram lá (se referindo à loja) o que aconteceu? Quem foi atender? A Joanelha (responde a maioria). A Joanelha é o terceiro personagem, as primeiras eram a Centopéia e a Centopeinha, depois apareceu a Joanelha. O que a Joanelha foi fazer? Atender (respondeu a maioria). Elas conseguiram comprar o sapato? Não (respondem os estudantes). O problema foi resolvido naquele momento? Não (eles respondem). Por quê? Porque a Centopéia falou que ia voltar amanhã (respondeu um dos estudantes). Será que ela iria resolver o problema voltando no outro dia? Não (respondem os estudantes), porque eles teriam os mesmos calçados na loja (responde uma estudante). Elas não iam conseguir encontrar o calçado, qual é a cor do calçado que a Centopeinha queria? Vermelho (eles respondem). Então, para resolver este problema como elas poderiam fazer? Ir em outra loja (respondeu a maioria). Ou pegar outra cor. Elas foram para outra loja? Não (responde a maioria). Voltaram para casa. Vocês precisam resolver o problema da Centopeinha! Vocês precisam mudar o final desta história. Reescrevam dando um novo final para a história.

(Greice)

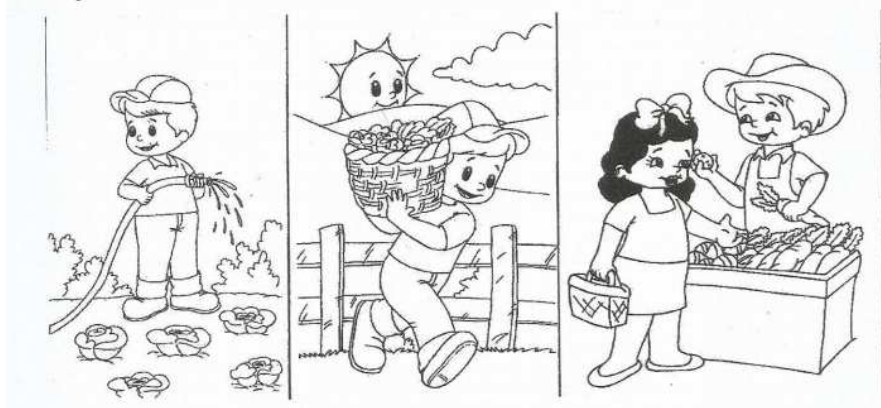
Professora Greice, em suas instruções, enfatizou, explicitamente, quem são os personagens; os locais e a ordem de surgimento na história; o problema inicial e se ele foi ou não resolvido. Ela apenas não esclareceu aos estudantes que estes são alguns dos elementos que estruturam a narrativa e como organizá-los na produção escrita. Em seguida, ela os questionou sobre o que fazer para tentar resolver o problema, todavia, não citou as ações feitas para tentar resolvê-lo e, assim, não deixou explícito que as tentativas para resolver

também fazem parte dos elementos da narrativa, sendo o enredo e caracterizando uma das informações que constituem o conceito meio da história. A professora também não mencionou o surgimento de um segundo problema na história: a Centopeinha não encontrou os sapatos vermelhos que gostaria de comprar.

A Figura 3, a seguir, expõe a atividade de produção escrita a partir de um assunto proposto. O procedimento de ensino da professora Maristela utilizou, como recurso, três figuras em sequência, e a estratégia consistiu em dialogar e indagar os estudantes sobre os acontecimentos representados nas figuras:

Figura 3 - Produção escrita a partir de um assunto proposto

Produção de texto:



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Qual será a profissão que está mostrando aqui na primeira figura? Ele plantando (respondeu um estudante). A pessoa que planta é chamada como? Agricultor (responderam outros). Então, vocês vão inventar um nome para esta pessoa. Todos os personagens têm um nome. (...) Esse agricultor então ele mora aonde? Na fazenda (respondeu a maioria). Pode ser na fazenda, onde mais? No sítio (respondeu a maioria). Vocês vão poder fazer a história de vocês e imaginar o nome desta fazenda ou do sítio. Então, este menino que está lá na primeira figura ele está plantando o quê? Alface. Esse agricultor ele plantou e na segunda figura ele está fazendo o quê será? Levando para vender (respondeu um dos estudantes). Esse agricultor ele trabalhou, ele plantou e agora ele colheu. Ele foi levar para vender aonde? Será que é um mercado? Não, numa barrquinha (responderam alguns estudantes). Então, agora nesta folha, olhando as figuras, vocês irão escrever a história de vocês.

(Maristela)

Professora Maristela expôs sobre o personagem, lugares, bem como a importância de nomeá-los. Apesar de essas instruções mencionarem algumas características do elemento

cenário, presentes no início da narrativa, elas não foram conceituadas aos estudantes durante o diálogo. A professora orientou em como organizar as informações da produção escrita, mas, os demais questionamentos sugeriram a descrição dos fatos ocorridos nas cenas. Sendo assim, neste procedimento de ensino, identificaram-se duas situações: 1) presença de instruções apenas acerca do elemento cenário da narrativa, todavia, elas não foram explícitas e, 2) as instruções e a produção escrita podem ser caracterizadas como um texto descritivo ao invés de narrativo em razão de nenhuma das figuras representar uma situação-problema, a qual é responsável por desencadear uma sucessão temporal e causal de eventos, configurando-se em um elemento essencial da narrativa.

Professora Rosana utilizou como recursos a sequência didática interdisciplinar na área de Língua Portuguesa e figuras da história de Patinho Feio. As estratégias de ensino foram solicitar aos estudantes para colocar as figuras em sequência e dialogar, questioná-los sobre a ordem dos acontecimentos da história durante a narrativa oral. O episódio demonstra as instruções fornecidas pela professora aos estudantes:

Olhe bem a sequência. É assim que é a história? Então comece a contar. Como que foi o início da história? (...)

(Rosana)

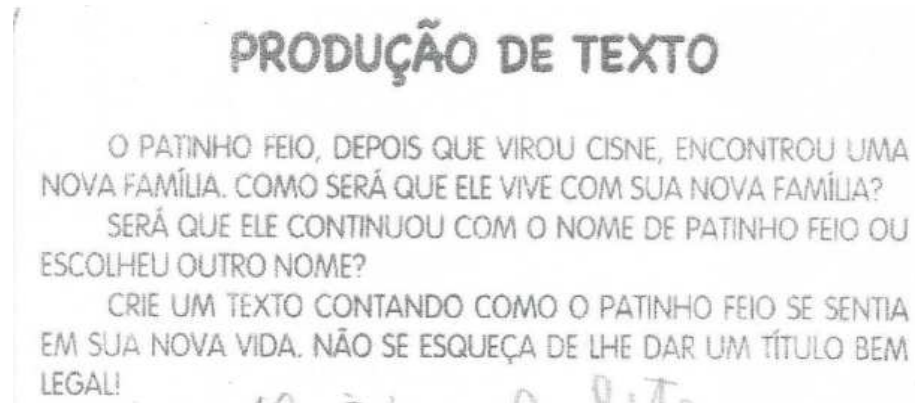
Em seguida, outro recurso foi utilizado, sendo o texto da referida história e a estratégia usada foi realizar a leitura oral e discutir sobre os possíveis fatos que aconteceram com o personagem principal. A professora norteava a discussão e instigava os estudantes fazendo uso da estratégia de questioná-los, conforme é exposto no episódio, a seguir:

Como será que ele (Patinho Feio) vive com sua nova família? O que ele faz? Onde ele vai passear? Quem é a família dele? Será que ele se casou e teve filhos? O que será que aconteceu? Será que ele continuou com o nome de Patinho Feio? Será que ele escolheu um outro nome que deixou ele feliz? Então, agora vocês vão fazer um texto contando como o Patinho Feio se sentia na sua nova vida.

(Rosana)

Após o procedimento de ensino, a Figura 4 apresenta a atividade de produção escrita a partir de um assunto proposto:

Figura 4 - Produção escrita a partir de um assunto proposto



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

As reflexões realizadas com os estudantes, antes da solicitação da produção escrita, demonstraram que exigem da imaginação e opinião deles a respeito de outros fatos que podem ou não ter acontecido na vida de Patinho Feio. O foco da produção escrita revelou um assunto abstrato que, para redigi-lo, é necessário o estudante fazer a síntese das reflexões que houve anteriormente. Contudo, a professora não explicou a eles que precisavam considerar toda a discussão anterior para produzir o texto sobre como o Patinho Feio se sentia na sua nova vida. No início da produção escrita, Rosana mencionou acerca da estrutura da narrativa por meio das seguintes instruções, apresentadas no episódio a seguir:

(...) Era uma vez, pensa como que vai iniciar o teu texto. Depois vocês vão ter que ter um meio para a história, o que vai acontecer lá no meio da história: de repente ele encontrou uma cisne muito bonita, sei lá, vocês vão criar. E daí o final da história tem que ter um final que quando a gente lê a gente entende. Então, agora eu não vou mais falar, agora vocês vão usar a ideia de vocês. Lembrando que quando a gente vai começar um texto a gente precisa pensar: como que vai iniciar a história? Certo dia...Em um domingo a tarde...

(Rosana)

Professora Rosana, em suas instruções, citou os conceitos início, meio e final da história, sugerindo haver, no início, a abertura convencional “Era uma vez” ou “certo dia, em um domingo a tarde”. Entretanto, não os conceituou, enquanto elementos da estrutura da narrativa, de modo que as instruções foram gerais, não havendo explicações sobre as informações que caracterizam e devem ser narradas em cada conceito/elemento da história.

Professora Cristina também utilizou, como estratégia de ensino, indagar e dialogar com os estudantes a respeito dos fatos ocorridos na história. O relato a seguir, expõe as suas

instruções sobre as características que compõem o início da história, acerca do enredo que corresponde a uma das informações necessárias no meio da história e o final:

Explico para eles que o texto tem um começo, um meio e um final. O começo vai introduzir aquele assunto que eu quero falar. Ele tem que ter o meio e ele tem que ter um final que eu saiba que aquela história já terminou. Eles têm costume de escrever fim sem terminar o texto. Vou dar o exemplo do texto de hoje (foram utilizadas figuras em sequência): era um menino que saiu para passear com o cachorrinho, ele escapou da coleira e depois o menino conseguiu recuperar o cachorrinho. Então, eles foram (escreveram) até a coleira e fim! Então, faltou como? Mas e daí? Como que ele voltou? Como que o menino pegou esse cachorro? Ele foi embora sem o cachorro? Se você não orientar nesse sentido aí o texto fica em partes, em pedaços. (...) eu investigo mais coisas além de só uma descrição porque se deixar por conta deles, eles descrevem a imagem e está pronto o texto.

(Cristina)

Houve menção aos conceitos início, meio e final, contudo, as instruções não foram explícitas acerca das características do conceito início: lugar ou espaço, tempo e personagens, de modo a especificar que estas três características são fundamentais para narrar de forma compreensível o início da história. Da mesma forma, em relação ao conceito meio, a professora não determinou a presença de um problema e que os questionamentos feitos, após o cão escapar da coleira, auxiliam a identificar quais ações foram realizadas para resolver o problema dele ter fugido, caracterizando o tema e o enredo, bem como o final, correspondente à resolução ou não do problema da história.

Em outro momento, durante a observação do procedimento de ensino, essa professora, após dialogar com os estudantes sobre os conceitos início, meio e final da história, forneceu as seguintes instruções, apresentadas no episódio:

(...) escolham uma parte da casa de vocês que mais gostam de ficar ou brincar. Então, peguem o caderno de produção escrita e contem como é este lugar, o que tem nele, assim como a professora contou o que tem e como é a nossa sala de aula. Depois vocês vão contar o que fazem neste lugar que mais gostam, igual a professora contou o que nós fazemos em nossa sala. Certo?

Apesar de ela mencionar os conceitos início, meio e final, novamente as instruções não foram explícitas acerca das informações que caracterizam os conceitos que estruturam a narrativa. As instruções fornecidas corresponderam e favoreceram a produção escrita do tipo textual descritivo ao invés do narrativo.

1.5 Discussão

Identificou-se que os professores fizeram uso dos conceitos início, meio e fim para ensinar a estrutura e organização da narrativa. Segundo Marcuschi (2010), a história possui uma unidade de significado delimitada por princípios de constituição precisos, sendo possível especificar o início, o desenvolvimento e o final, apresentando uma sequência e uma cadeia de sentidos expressa linguisticamente. Nesta perspectiva, Spinillo e Martins (1997) definiram o início, com uma abertura convencional, caracterizando a introdução da cena pela descrição do tempo, lugar e personagens com a narração das metas a serem alcançadas; o meio, sendo a narração da trama ou situação-problema e, o final, com um fechamento convencional, narrando sobre a resolução ou não da situação-problema. Sendo assim, a história, segundo Spinillo (2001), é um texto que descreve sobre algo que aconteceu ou a respeito de um conteúdo ficcional que envolve protagonistas, ações, lugares e eventos narrados em uma sequência temporal.

Esses pesquisadores expuseram as informações que caracterizam tais conceitos. Entretanto, constatou-se que os professores forneceram instruções gerais aos estudantes, as quais não foram explícitas de modo a informar claramente as características e os fatos que devem ser narrados nos conceitos início, meio e fim da história.

A fim de auxiliar nas instruções explícitas, na literatura, há várias definições em torno dos elementos que compõem a estrutura e organização da narrativa, geralmente, sendo descritas as seguintes informações: personagens; ambiente (lugar/espço e tempo); introdução do assunto ou exposição; problema, complicação, tema, intriga dos personagens; ação, enredo, clímax; conclusão, desfecho, resolução; emoções dos personagens e narrador (FERRARI, BOUFFARD, RAINVILLE, 1998; GANCHO, 2004; GIASSON, 2000; KOCH, ELIAS, 2010; MARCUSCHI, 2010; MORROW, 1986; SPINILLO, 2001; SPINILLO, MARTINS, 1997).

Neste estudo da tese, dentre os pesquisadores citados, anteriormente, faz-se menção à pesquisadora Morrow (1986) que descreveu a caracterização da história a partir de quatro elementos que compõem a narrativa: a) *Cenário* constituído pelo lugar, tempo e personagens presentes na história; b) *Tema* sendo o surgimento de um problema a ser resolvido ou de uma meta a ser atingida pelo personagem principal ou pelos personagens; c) *Enredo* referindo-se à ação ou conjunto de ações que o personagem principal ou os personagens fazem para resolver o problema ou atingirem a meta e, d) *Resolução* descrevendo o momento em que o

personagem principal ou os personagens resolvem o problema ou alcançam a meta. Estes elementos configuram a *sequência* em que aparecem na história.

Destaca-se que as professoras Solange e Greice, em suas instruções sobre a estrutura da narrativa, mencionaram de maneira explícita a presença de personagens, lugar e/ou tempo da história. Porém, elas não esclareceram aos estudantes que essas são as características do elemento cenário que corresponde ao conceito início da história. A professora Greice, além deste elemento, fez referência ao problema e à resolução dele, como, também, questionou-os a respeito do enredo. Contudo, as instruções não foram explícitas, e, ela não explicou para eles que esses são os demais elementos (tema, enredo e resolução), correspondentes aos conceitos meio e final, que estruturam a narrativa e, também, não informou como organizá-los na produção escrita.

Deste modo, os resultados do estudo corroboram pesquisas internacionais, realizadas por Bunning, Gooch e Johnson (2017), Grünke, Wilbert e Stegemann (2013), Otto (2013) e Taft e Mason (2011) que, independente dos objetivos, demonstraram que o ensino da estrutura do tipo textual narrativo remeteu-se aos conceitos início, meio e final. As instruções fornecidas aos estudantes com deficiência intelectual acerca das informações básicas e complementares que caracterizam tais conceitos foram explicadas de forma geral.

As pesquisadoras Bunning, Gooch e Johnson (2017) com algumas variações, descreveram os elementos que compõem a estrutura da narrativa: a) *começo* sendo a fase introdutória da narrativa que atrai a atenção e informa o público sobre o assunto de forma a despertar a curiosidade do interlocutor; b) *orientação* corresponde às informações que iniciam a história: tempo; o lugar dos eventos da narrativa; as pessoas ou personagens; informações que adicionam detalhes e descrevem como algo foi feito; c) *sequência de ações*: a fase que narra ações simples (referências únicas a uma atividade), ações complicadoras que podem ou não evidenciar o clímax (centro/momento principal da narrativa); resolução configurando o resultado dos eventos; d) *final* momento em que verbalmente ou não é indicado o fim da história.

Os pesquisadores Grünke, Wilbert e Stegemann (2013) instruíram que o recurso, mapa da história, utilizado para a compreensão textual, deveria ser respondido em relação aos seguintes elementos da narrativa: personagens, contexto (lugar e tempo), problema, eventos, soluções e conclusão. Taft e Mason (2011) também citaram os questionamentos feitos acerca dos personagens principais, local e tempo em que a história aconteceu, o que os personagens principais fazem, o que acontece depois, como a história termina e a emoção dos personagens. A instrução ao texto narrativo, na pesquisa de Otto (2013), expôs que, no conceito início,

introduz uma história para ser contada, não havendo instruções explícitas a respeito das informações presentes na introdução da história, como também não houve explicações sobre os demais elementos da narrativa que constituem o meio e o final da história.

Em contrapartida, os pesquisadores Pennington e Koehler (2017) forneceram instrução explícita, expondo sobre a necessidade de narrar personagem; o contexto (lugar ou tempo); um primeiro evento, explicando aos estudantes que se refere a algo que o personagem fez ou algo que aconteceu que afetou o personagem; um segundo evento relacionado, narrando o que mais aconteceu na história e, uma emoção, descrevendo como o personagem se sentiu.

Neste estudo da tese, para o procedimento de ensino da estrutura da narrativa, o recurso pedagógico mais usado foram as figuras em sequência e, em relação à estratégia de ensino, os professores realizaram o diálogo ou questionaram os estudantes sobre os fatos ocorridos na história. Essa estratégia também foi identificada em pesquisas nacionais e internacionais, apesar de os objetivos serem distintos. Na pesquisa de Guebert (2013), após a hora do conto, para a produção de texto, foi utilizado imagem e diálogo com o estudante, considerando o conteúdo do texto lido anteriormente. Os pesquisadores Bunning, Gooch e Johnson (2017), Giasson (2000) e Taft e Mason (2011) citaram os questionamentos sobre o local e o tempo em que a história acontece, as ações dos personagens, os acontecimentos em seguida, presença de tensão e sua resolução, como a história termina e as emoções dos personagens. Os pesquisadores Pennington e Koehler (2017) forneceram instrução explícita para cada elemento-alvo da narrativa a partir de perguntas aos estudantes sobre os fatos ocorridos na história.

Diferente do que foi identificado, neste estudo da tese, além do diálogo ou questionamentos aos estudantes com deficiência intelectual, as pesquisas internacionais também apresentaram dentre as várias estratégias de ensino, na instrução fazer uso de modelo da estrutura textual, a fim de demonstrar a eles como identificar os elementos que compõem o texto narrativo e, também, realizar atividades diferenciadas para memorizá-los (BUNNING, GOOCH, JOHNSON, 2017; GRÜNKE, WILBERT, STEGEMANN, 2013; OTTO, 2013; PENNINGTON, KOEHLER, 2017; TAFT, MASON, 2011).

Os pesquisadores Pennington e Koehler (2017) utilizaram vídeos como modelos de histórias e, também, um modelo de história que tinha a estratégia de completá-la com as informações correspondentes aos fatos ocorridos. Essa estratégia foi usada para explicar que a narrativa tem várias partes diferentes. Como atividade para memorização, por meio da lista de verificação, a professora nomeou cada elemento da história, exposto na lista, e pediu ao estudante para identificar o correspondente elemento da história construída em conjunto.

Então, ele pintava os elementos presentes, criando um gráfico da sua evolução diária. Bunning, Gooch e Johnson (2017) demonstraram como narrar oralmente histórias pessoais por meio de modelo de história, utilizando pausas, alteração na intensidade vocal e frequência da voz, gestos vocais e não vocais. A fim de auxiliar na memorização, houve a repetição de frases-chave da história. A estratégia de ensino do mapeamento de histórias, realizada na pesquisa de Grünke, Wilbert e Stegemann (2013), consistia em ensinar a destacar visualmente elementos-chave dos contos. Para tal, foi demonstrado ao estudante, por meio de um modelo, como utilizar o mapa da história. Durante a leitura do conto por ele foi autorizado a fazer o que parecia significativo para si, a fim de memorizar o conteúdo principal de cada narrativa, como fazer anotações, verbalizar a informação, desenhar figuras, entre outros. A pesquisadora Otto (2013) explicou verbalmente aos estudantes e forneceu um modelo do conteúdo de aprendizagem utilizando o código de cores para identificar a estrutura do gênero poesia e conto e, de técnicas de composição escrita e gramática. Para memorização, foi solicitado que encontrassem os padrões emergentes por meio da análise das cores correspondentes e, então, comentassem as regras generalizadas, explicando os padrões encontrados. A estratégia autorregulada utilizada para ensinar o texto narrativo, que foi identificada na pesquisa de Taft e Mason (2011), auxiliou a memorizar os elementos da história.

Em relação às figuras em sequência, as quais foram o recurso pedagógico mais utilizado no procedimento de ensino da estrutura da narrativa aos estudantes com deficiência intelectual, identificou-se a necessidade de haver a representação de uma situação-problema, conforme demonstrou a prática da professora Maristela. Além desse recurso precisar apresentar tal característica, neste estudo, constatou-se, também, que, na estratégia de ensino, as instruções fornecidas pelos professores precisam mencionar claramente a presença de todos os elementos da narrativa, caso contrário, as instruções e a produção escrita podem se configurar em um texto descritivo ao invés de narrativo.

Considerando o exposto, as autoras Lins-Silva e Spinillo (2000) observaram que as atividades com histórias se restringiam, basicamente, aos estudantes produzirem histórias a partir de uma única figura ou de uma sequência de figuras que se caracterizavam por ações temporalmente representadas. Desta forma, enfatizaram que a natureza das figuras deve ser considerada pelo professor como um elemento importante na produção, sendo muito mais do que algo que sugere um tema sobre o qual dissertar. Assim, as figuras devem incluir uma situação-problema, metas a serem alcançadas e obstáculos a serem superados pelos personagens. As pesquisadoras e Oliveira (2010) ressaltaram que, para a produção da

narrativa, a sequência de figuras deve representar os elementos que compõem a história: cenário, tema, enredo e resolução.

1.6 Conclusões

A resposta ao problema deste estudo evidencia que, dentre os recursos pedagógicos utilizados no procedimento de ensino da narrativa escrita, um recurso muito usado pelos professores foram figuras, principalmente, em sequência. Tanto as professoras do AEE quanto os professores da sala de aula comum, ao fornecer as instruções, aos estudantes com deficiência intelectual, sobre a estrutura da narrativa, remeteram-se aos conceitos início, meio e fim da história. A estratégia de ensino consistiu em dialogar ou questioná-los sobre os fatos ocorridos na história, fornecendo a eles instruções gerais acerca das informações que caracterizam os elementos que estruturam e organizam a narrativa.

Sendo assim, concluiu-se que os procedimentos de ensino não expuseram claramente, a esses estudantes, como elaborar a narrativa escrita. Deste modo, a pesquisadora sugere que futuras pesquisas desenvolvam programa de ensino com estratégias e recursos com o intuito deles aprenderem a produzir suas próprias histórias. Preocupando-se em ensinar explicitamente como elaborar as narrativas escritas, orienta-se que o programa deve apresentar instruções explícitas a respeito da estrutura da narrativa e modelos da estrutura e organização deste tipo de texto, a fim de demonstrar aos estudantes como identificar os elementos que compõem o texto narrativo. Além disso, também é interessante haver atividades diferenciadas para eles memorizarem esses elementos.

Diante do exposto, surgiu um novo problema de pesquisa, dando origem ao Estudo II desta tese.

2 ESTUDO II

CONSTRUÇÃO DE UM PROGRAMA DE ENSINO METATEXTUAL: FORMAÇÃO COM PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A revisão sistemática da literatura revelou que não há pesquisas nacionais voltadas à elaboração de narrativas escritas pelos estudantes com deficiência intelectual. Apesar de a narrativa estar presente na investigação das produções científicas internacionais, somente o estudo realizado por Pennington e Koehler (2017) avaliou os efeitos de uma intervenção no uso de elementos da história para a produção de narrativa pessoal escrita por esses estudantes. Além disso, a verificação da prática, dos professores do AEE e da sala de aula comum, para ensinar a elaboração de narrativas escritas, demonstrou que não utilizavam instruções explícitas a respeito da estrutura e organização do texto narrativo. Por estas razões, o problema de pesquisa deste estudo se preocupou em saber se é possível construir um programa de ensino com estratégias metatextuais acerca da estrutura e organização do tipo textual narrativo e, também, como instruir as professoras do AEE para implementá-lo com os estudantes que têm deficiência intelectual?

O objeto de estudo foi a consciência metatextual referente à estrutura e organização do tipo textual narrativo e o objetivo envolveu construir um programa de ensino metatextual e realizar formação para as professoras do AEE sobre a utilização deste programa de ensino com esses estudantes.

Este estudo trouxe algumas considerações da consciência metatextual para a produção de narrativas escritas. As habilidades metalinguísticas envolvem a atenção consciente aos aspectos formais da linguagem em que algumas unidades linguísticas podem ser adotadas para a reflexão. Sendo assim, a consciência metatextual é uma das habilidades metalinguísticas que considera o texto como unidade de análise e reflexão. O foco deste estudo, em relação à consciência metatextual, diz respeito aos elementos que estruturam e organizam o texto, especificamente, o tipo textual narrativo.

Em seguida, foi descrito o método acerca da construção do programa de ensino metatextual e a formação realizada com as professoras do AEE. Posteriormente, apresentou-se os resultados referentes à compreensão das professoras, durante os encontros de estudo, sobre o conceito da consciência metatextual do texto narrativo e às explicações e discussões sobre a implementação do programa de ensino metatextual com os estudantes e, por fim, as conclusões deste estudo.

2.1 Considerações sobre a consciência metatextual

A aquisição da linguagem, enquanto instrumento de expressão e compreensão de significados ou conteúdos, inicialmente, é adquirida naturalmente pela criança durante o processo de socialização e nas situações comunicativas do dia a dia. Sendo assim, segundo Gombert (2013), não se pode considerar que existe um processo consciente, caracterizando uma aprendizagem implícita, denominada habilidade epilinguística. Porém, quando a criança inicia seu processo de alfabetização é necessário que a fala e a escrita se tornem objetos de reflexão e atenção conscientes. Esses processos de reflexão proporcionam o estabelecimento de relações entre diferentes habilidades metalinguísticas e a aprendizagem da linguagem escrita (BARRERA, MALUF, 2003; GOMBERT, 2013; SPINILLO, SIMÕES, 2003).

A consciência metalinguística é apenas um dos inúmeros aspectos envolvidos nesse processo. De acordo com Spinillo e Simões (2003) e Gombert (1992), ela pode ser analisada a partir de duas perspectivas: a linguística e a psicolinguística. Na perspectiva linguística, as atividades metalinguísticas envolvem a análise e descrição da língua. O foco consiste na análise da produção verbal com o objetivo de identificar a presença de indicadores no uso da linguagem para referir-se a ela mesma. Sendo assim, a metalinguística é entendida como uma função secundária da linguagem, ou seja, a linguagem é usada para descrever linguagem. Na perspectiva psicolinguística, enfoque adotado neste estudo, a metalinguística é entendida como uma atividade realizada por um sujeito que trata a linguagem como um objeto, cujas propriedades podem ser examinadas, a partir, de um monitoramento intencional e deliberado. Desta forma, além da habilidade de se refletir sobre os aspectos formais da linguagem, consideram-se, também, os processos cognitivos e metacognitivos envolvidos nesse processamento.

A consciência metalinguística está relacionada, portanto, às atividades que envolvem a atenção consciente aos aspectos formais da linguagem em que algumas unidades linguísticas podem ser adotadas para reflexão, definindo diferentes tipos de habilidade metalinguística. Assim, na consciência fonológica, a unidade linguística de análise é o fonema; na consciência morfológica, é a palavra; na consciência sintática, é a frase, na consciência pragmática, é a relação entre o sistema linguístico e o contexto no qual a linguagem está inserida e, na consciência metatextual, é o texto (GOMBERT, 1992; MOTA, 2009; TUNMER, PRATT, HERRIMAN, 1984). Para a aquisição e o desenvolvimento dessas habilidades metalinguísticas, são necessárias atividades sistematizadas por meio do ensino formal, ou

seja, da aprendizagem explícita (BARRERA, MALUF, 2003; GOMBERT, 2013; SPINILLO, SIMÕES, 2003).

Gombert (1992) define a consciência metatextual como uma atividade realizada pelo sujeito que trata o texto como um objeto de análise e reflexão, cujas propriedades são examinadas a partir de um monitoramento intencional.

Neste estudo, considerou-se a definição de texto como uma ocorrência linguística oral ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal (FÁVERO, KOCH, 2000; GUIMARÃES, 2001). Todo texto é formado de sequências ou tipos textuais: descritiva, narrativa, explicativa, injuntiva e argumentativa. Cada tipo textual configura-se por um conjunto de características comuns referentes aos aspectos lexicais, sintáticos, tempo verbal, advérbios, entre outros elementos que permitem reconhecê-los como pertencentes à determinada classe. Desta forma, os tipos textuais caracterizam-se por esquemas linguísticos básicos que entram na constituição dos diversos gêneros textuais³ (MARCUSCHI, 2010; SCHNEUWLY, DOLZ, 2004). Sendo assim, segundo Koch e Elias (2010), cada gênero textual vai eleger um ou alguns destes tipos textuais para a sua constituição.

Além disso, na constituição do texto, também há aspectos macro e microlinguísticos, os quais são discutidos por Koch (1995), Koch e Elias (2010), Spinillo (1996), dentre outros. Os aspectos microlinguísticos estão relacionados à gramática, pontuação, coesão e ortografia. Os aspectos macrolinguísticos estão pautados na habilidade de o sujeito refletir acerca da organização geral do texto, envolvendo duas reflexões: 1) sobre o conteúdo e informações veiculadas e, 2) a respeito da estrutura do texto, remetendo a noções referentes aos gêneros textuais e aos tipos textuais que os constituem. Desta forma, na consciência metatextual, em que o sujeito reflete sobre o texto, são necessárias habilidades voltadas para esses aspectos. Entretanto, neste estudo, o foco considerou a segunda reflexão do aspecto macrolinguístico, tendo como objeto de análise e reflexão a estrutura e organização do tipo textual narrativo.

O contato informal com textos, no cotidiano, antes mesmo de frequentar a escola, favorece conhecimentos gerais referentes ao conteúdo, ao uso, função e às características estruturais dos textos. De acordo com Gombert (1992, 2003), após este conhecimento adquirido, por meio da aprendizagem implícita, são as situações de instruções formais e explícitas de ensino em sala de aula que possibilitarão realizar tratamentos metalinguísticos de forma consciente desses conhecimentos. Configurando-se, assim, no conhecimento explícito

³ Para definição e função acerca dos gêneros textuais sugere-se consultar os estudos de Bakhtin, (1992); Marcuschi, (2010) e Van Dijk, (1992).

sobre a estrutura do texto, organização de suas partes constituintes e suas convenções linguísticas. É na interface dos conhecimentos implícitos e explícitos que se constroem as competências de manipulação da escrita.

Torna-se importante, ainda, destacar que, por meio dos resultados de algumas pesquisas, identificou-se que a consciência metatextual se desenvolve entre os cinco e nove anos de idade. Porém, a capacidade de refletir deliberadamente a estrutura de textos de diferentes gêneros ocorre aos oito e nove anos de idade (ALBUQUERQUE, SPINILLO, 1998; REGO, 1996; SPINILLO, PRATT, 2002). Todavia, a idade não se torna o único aspecto a contribuir para o desenvolvimento da consciência metatextual. As pesquisas demonstraram especificidades a respeito desta habilidade que variam, tanto em função da idade quanto, também, da escolaridade, de fatores sociais, do contato e das características estruturais dos gêneros textuais sobre os quais a criança dirige a sua atenção.

2.2 A consciência metatextual e o tipo textual narrativo

As histórias são pertencentes ao gênero textual conto, sendo constituídas por mais de um tipo textual: narrativo, descritivo e explicativo. Contudo, há o predomínio em sua composição do tipo textual narrativo pelo fato de a história apresentar uma sucessão temporal/causal de eventos, entre os quais ocorre algum tipo de modificação de um estado de coisas que configuram na presença do enredo (KOCH, ELIAS, 2010).

Segundo Marcuschi (2010), a história possui uma unidade de significado delimitada por princípios de constituição precisos, sendo possível especificar o início, o desenvolvimento e o final, apresentando uma sequência e uma cadeia de sentidos expressos linguisticamente. Nesta perspectiva, Spinillo e Martins (1997) apresentaram o início com uma abertura convencional, caracterizando a introdução da cena pela descrição do tempo, lugar e personagens com a narração das metas a serem alcançadas; o meio, sendo a narração da trama ou situação-problema, e o final, com um fechamento convencional, narrando a respeito da resolução ou não da situação-problema. Sendo assim, a história, segundo Spinillo (2001), é um texto que descreve sobre algo que aconteceu ou acerca de um conteúdo ficcional que envolve protagonistas, ações, lugares e eventos narrados em uma sequência temporal.

Na literatura, há várias definições a respeito dos elementos que compõem a estrutura e organização da narrativa. Embora haja algumas nuances, os pesquisadores fizeram menção aos seguintes elementos da narrativa: *personagens; ambiente* (lugar/espço e tempo); *introdução do assunto ou exposição; problema, complicação, tema, intriga dos personagens;*

ação, enredo, clímax; conclusão, desfecho, resolução; emoções dos personagens e narrador (FERRARI, BOUFFARD, RAINVILLE, 1998; GANCHO, 2004; GIASSON, 2000; KOCH, ELIAS, 2010; MARCUSCHI, 2010; MORROW, 1986; SPINILLO, 2001; SPINILLO, MARTINS, 1997).

Este estudo utilizou a definição, proposta por Morrow (1986), que descreveu a caracterização dos quatro elementos que compõem uma história: a) *Cenário* constituído pelo lugar, tempo e personagens presentes na história e a narração do que eles fazem neste lugar e tempo; b) *Tema* sendo o surgimento de um problema a ser resolvido ou de uma meta a ser atingida pelo personagem principal ou pelos personagens; c) *Enredo* referindo-se à ação ou conjunto de ações que o personagem principal ou os personagens fazem para resolver o problema ou atingirem a meta e, d) *Resolução* descrevendo o momento em que o personagem principal ou os personagens resolvem, ou não, o problema ou alcançam a meta. Estes elementos configuram a *sequência* em que aparecem na história.

De acordo com Ferrari, Bouffard e Rainville (1998), considera-se um bom texto narrativo aquele que, além de possuir a estrutura textual que o caracteriza, o autor do texto organiza os elementos da narrativa articulando-os com as ideias que pretendeu expressar e desenvolveu no texto, estabelecendo nexos e evidenciando a continuidade entre os elementos que constituem a narrativa de forma a tornar claras as intenções do texto. Nesta perspectiva, Leal e Guimarães (1999) expõem que, no momento de escrever uma história, é necessário que a criança pense a respeito das várias dimensões do texto, como conteúdo, estrutura do texto, sequência, pontuação, gramática, ortografia, dentre outros aspectos. Porém, tais exigências fazem com que a criança concentre mais a atenção em alguns aspectos que em outros.

Algumas pesquisas exploraram a consciência metatextual de estudantes sem deficiências na elaboração de narrativas orais e/ou escritas, a partir da utilização de estratégias metatextuais que favoreceram a produção destas narrativas com estrutura e organização linguísticas mais completas e elaboradas (ALBUQUERQUE, SPINILLO, 1998; BONKI, OLIVEIRA, 2014; LINS-SILVA, SPINILLO, 2000; OLIVEIRA, 2010; OLIVEIRA, BRAGA, 2012; OLIVEIRA *et al.* 2014; OLIVEIRA, ZABOROSKI, 2015; REGO, 1996; ZABOROSKI, 2014; ZABOROSKI, OLIVEIRA, LIRA, 2017). Nessas pesquisas, dentre as estratégias metatextuais, foi utilizada sequência de figuras como apoio visual para a produção das narrativas pelos estudantes. Geralmente, esta sequência era composta por quatro figuras que representavam uma história.

Diante do exposto, ao considerar a lacuna nas produções científicas nacionais e internacionais e, os procedimentos de ensino utilizados pelos professores para ensinar, aos

estudantes com deficiência intelectual, a produção de narrativas escritas, foi construído o programa de ensino metatextual. O foco deste programa de ensino foi o aspecto macrolinguístico da consciência metatextual, tendo como objeto de análise e reflexão, a estrutura do texto e a organização das partes constituintes do tipo textual narrativo. Após a sua construção, evidenciou-se o outro problema de pesquisa deste estudo, mencionado anteriormente e, portanto, foi realizada a formação para as professoras do AEE sobre a utilização deste programa de ensino com os estudantes que têm deficiência intelectual.

2.3 Método

2.3.1 A construção de um programa de ensino metatextual

Diante da caracterização do programa de intervenção, adaptado e utilizado por Zaboroski (2014), primeiramente, buscou-se identificar as adaptações necessárias para o ensino da elaboração de narrativas escritas aos estudantes com deficiência intelectual. Sendo assim, foi realizada a revisão sistemática da literatura, nacional e internacional, referente aos procedimentos de ensino da produção de narrativas escritas com esses estudantes.

A constatação das lacunas acerca dessa temática contribuiu para, em seguida, planejar e organizar a estrutura da sequência didática do programa de ensino metatextual, levando-se em consideração os seguintes aspectos:

- 1) Os estudantes deviam elaborar as narrativas escritas a partir da recordação de histórias vivenciadas por eles;
- 2) Fornecer modelo da estrutura e organização do texto narrativo, por meio da história de Chapeuzinho Vermelho, a fim de demonstrar aos estudantes como identificar os elementos que compõem a narrativa;
- 3) Resumir e adaptar a versão original desta história dos Contos Grimm, selecionando as informações principais que representam cada um dos elementos desta narrativa;
- 4) Solicitar à *designer* para, a partir dessas informações, confeccionar as figuras em sequência da história de Chapeuzinho Vermelho, em material plastificado e imantado. Foi entregue a versão resumida e adaptada desta história e, explicado, ao profissional, que cada frase corresponde a um elemento da narrativa, configurando, portanto, em uma figura da história;

- 5) Monitorar a confecção das dez figuras, com o intuito de garantir a representação explícita da informação de cada elemento. A pesquisadora auxiliou a definir os detalhes das cenas e expressões faciais e corporais dos personagens da história;
- 6) Redigir, para a estratégia metatextual desta história, as sugestões das instruções explícitas que especifiquem o ensino das informações que caracterizam cada elemento da narrativa;
- 7) Definir o delineamento da pesquisa que permite a avaliação do impacto de um programa de ensino metatextual na elaboração de narrativas pessoais escritas pelos estudantes com deficiência intelectual;
- 8) A partir do delineamento critério móvel, organizar os recursos e as estratégias de ensino, em uma sequência didática, que possibilite, a cada elemento da narrativa, aumentar o nível de complexidade das informações a serem narradas na história pessoal. Sendo assim, foram estabelecidas 12 fases para o programa de ensino metatextual, a habilidade-alvo e o critério de desempenho, exigidos, para a narrativa escrita de cada fase;
- 9) De acordo com o critério de desempenho exigido, em cada fase do programa de ensino, estabelecer uma pontuação a ser atingida pela narrativa pessoal escrita;
- 10) Planejar e organizar atividades diferenciadas para eles memorizarem, a cada fase do programa, os elementos da narrativa. As atividades foram o quadro (cartolina) com a descrição dos elementos e revisão de uma narrativa escrita elaborada, na fase anterior, por algum estudante.

Após a construção do programa de ensino metatextual, foi identificado, junto aos professores do AEE e da sala de aula comum, as estratégias e os recursos pedagógicos utilizados para ensinar a produção de narrativas escritas aos estudantes com deficiência intelectual, sendo constatado que os procedimentos de ensino não expuseram claramente, a esses estudantes, como elaborar a narrativa escrita. Posteriormente, realizou-se o estudo piloto do programa de ensino metatextual. Os resultados obtidos demonstraram que não houve a necessidade de fazer modificações nos recursos, estratégias metatextuais e na organização da sequência didática do programa de ensino. Então, concluiu-se a construção do referido programa e iniciou-se a formação teórica e prática com as professoras do AEE, a fim de implementá-lo com os estudantes público-alvo participantes desta pesquisa.

2.3.2 Formação com as professoras do Atendimento Educacional Especializado

2.3.2.1 Local

Este estudo foi realizado em um município do Centro-Oeste do Estado do Paraná/Brasil, em duas escolas públicas municipais, nas dependências de duas salas de recursos multifuncionais, onde acontece o AEE aos estudantes públicos-alvo da Educação Especial.

2.3.2.2 Participantes

Participaram deste estudo duas professoras, Rosana e Cristina, responsáveis pelo AEE dos estudantes com deficiência intelectual.

2.3.2.2.1 Critérios para seleção

Os critérios de seleção das professoras foram descritos, anteriormente, no Estudo I.

2.3.2.3 Delineamentos da pesquisa: procedimentos de coleta e análise dos dados

Este estudo foi caracterizado como uma intervenção não experimental com as professoras do AEE, configurando-se em formação teórica e prática baseada na pesquisa reflexiva. A formação realizada com elas, para apresentar o programa de ensino metatextual e orientá-las sobre a sua utilização com os estudantes que têm deficiência intelectual, foi organizada em quatro encontros de estudo. Estes encontros aconteceram em meados de junho e julho/2018, sendo realizado um encontro por semana no período de hora atividade das professoras. A duração de cada encontro foi de aproximadamente 1h40min.

Salienta-se que as professoras tinham hora atividade duas vezes por semana pelo período de duas horas. As turmas eram compostas por duplas ou grupos, de no máximo cinco estudantes, que frequentavam a SRM duas a três vezes por semana, em horário contrário ao da aula na sala comum. O período de cada sessão do AEE correspondia a duas horas.

O foco dos encontros de estudo foi a consciência metatextual voltada aos aspectos macrolinguísticos da estrutura e organização do tipo textual narrativo. Antes de iniciar os encontros, a pesquisadora selecionou excertos das entrevistas e filmagens que permitem compreender o processo de ensino empregado pelas professoras para ensinar, aos estudantes,

a estrutura da narrativa para a produção escrita (dados obtidos no Estudo I). Assim, no primeiro encontro, foram discutidos, individualmente, entre as professoras e a pesquisadora, as estratégias e os recursos utilizados por elas no procedimento de ensino da narrativa. Durante a discussão, as docentes e a pesquisadora preencheram um quadro referente ao procedimento de ensino mencionado por elas na entrevista e, observado na prática pedagógica, sendo descrito neste quadro as ações utilizadas por elas para orientar os estudantes durante a produção de narrativas escritas. Ao final deste encontro, foram entregues às professoras dois textos⁴ acerca da consciência metatextual e apoio visual para a produção de narrativas escritas. Elas foram orientadas a, durante a sua leitura, retomar estas discussões e descrições, complementar este quadro descrevendo, de acordo com os textos, quais são as estratégias metatextuais que orientam os estudantes a compreender os elementos que estruturam e organizam a história. Apenas no primeiro encontro, a participação das professoras ocorreu de maneira individual, pois, nos demais encontros, ambas estavam presentes.

No segundo encontro, as docentes comentaram a caracterização das explicações a respeito da estrutura da narrativa nas estratégias de ensino utilizadas por elas e, também, nas estratégias metatextuais expostas nos textos. Em seguida, como recurso pedagógico foi utilizado o gênero conto, sendo selecionada a história tradicional de Chapeuzinho Vermelho na versão dos contos Grimm⁵, a qual foi adaptada pela pesquisadora (ZABOROSKI, 2014). Considerando as discussões sobre as estratégias metatextuais, foi solicitado às professoras que pintassem a versão resumida e adaptada da história para a identificação dos elementos que compõem a estrutura e a organização da narrativa.

No terceiro e quarto encontros de estudo, a pesquisadora apresentou a sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004) do programa de ensino metatextual e orientou as professoras sobre a sua utilização com os estudantes que têm deficiência intelectual. Para tal, as docentes receberam uma apostila com a síntese das fases que compõem o programa de ensino, a descrição detalhada dos procedimentos de ensino da habilidade-alvo de cada fase com sugestões das instruções explícitas e, também, a árvore de decisão, a qual diz respeito às ações das professoras diante do comportamento apresentado pelos estudantes referente à execução da habilidade-alvo, após o procedimento de ensino (situação antecedente).

⁴ Consultar o Capítulo 1 da dissertação desenvolvida por Zaboroski (2014) e o capítulo de livro elaborado por Ferreira e Spinillo (2003).

⁵ História Chapeuzinho Vermelho dos Contos Grimm. Disponível em: www.grimmstories.com. Acessado em setembro de 2017 (ANEXO B).

As professoras em cada fase, após a leitura dos procedimentos de ensino da habilidade-alvo, executavam as instruções explícitas afixando as cenas da história de Chapeuzinho Vermelho no quadro de metal e completavam as cenas com os personagens e frases (APÊNDICE C).

A análise da formação foi realizada pela pesquisadora que avaliou, no decorrer dos encontros de estudo, a compreensão das professoras sobre o conceito da consciência metatextual do tipo textual narrativo e dos procedimentos de ensino da habilidade-alvo em cada fase do programa metatextual.

2.4 Resultados

Primeiramente, foi descrita a compreensão das professoras sobre o conceito da consciência metatextual do tipo textual narrativo durante os encontros de estudo. Em seguida, o programa de ensino metatextual foi descrito, na medida em que foram apresentadas as explicações e discussões a respeito dos procedimentos de ensino da habilidade-alvo em cada fase para a implementação do referido programa com os estudantes que têm deficiência intelectual.

2.4.1 Compreensão das professoras sobre o conceito da consciência metatextual do tipo textual narrativo durante os encontros de estudo

As professoras Rosana e Cristina, ao analisarem os relatos da entrevista e os episódios da filmagem, referentes ao procedimento de ensino utilizado por elas para explicar aos estudantes como elaborar uma narrativa escrita, ambas perceberam que o conceito mencionado para a estrutura da narrativa foi início, meio e final. As instruções fornecidas a eles eram muito gerais e não deixavam claro quais eram as informações que deveriam escrever em cada parte da estrutura da narrativa. A professora Cristina constatou que não dava instruções sobre o conceito meio da narrativa, utilizando-se da estratégia de questioná-los sobre os fatos ocorridos para que eles dessem continuidade ao registro da narrativa. Conforme demonstra o Quadro 3, a seguir, após a leitura e discussão dos textos a respeito da consciência metatextual do tipo textual narrativo, as professoras conceituaram a estrutura, fazendo uso dos elementos cenário, tema, enredo e resolução. Identificou-se, também, que tornaram-se mais clara as instruções com informações explícitas das características de cada elemento da narrativa.

Quadro 3 – Conceito e instruções sobre a estrutura da narrativa no decorrer dos encontros de estudo

Procedimento de ensino			Discussão dos textos a respeito da consciência metatextual	
Professora	Conceito	Instruções sobre a estrutura da narrativa	Conceito	Instruções sobre a estrutura da narrativa
Rosana	Início	Pensa como que vai iniciar o teu texto: Era uma vez...Certo dia...Em um domingo a tarde...	Cenário	Explicar que precisa escrever sobre os personagens, onde eles estavam e o que faziam neste lugar e quando isso aconteceu.
	Meio	O que vai acontecer lá no meio da história.	Tema	Qual foi o problema que aconteceu na história?
			Enredo	Precisa contar o que foi feito para tentar resolver o problema que surgiu na história.
	Final	E daí o final da história que quando a gente lê a gente entende.	Resolução	Escrever se o problema foi ou não resolvido.
Cristina	Início	Começo que vai introduzir aquele assunto que eu quero falar.	Cenário	Precisa ter os personagens da história, o lugar e o tempo.
	Meio	Não expliquei. Fiz perguntas aos alunos a partir do que escreveram para eles darem continuidade ao texto.	Tema	Escrever sobre o problema que aconteceu com algum personagem da história.
			Enredo	Escrever as ações, o que foi feito para resolver o problema.
	Final	um final que eu saiba que aquela história já terminou.	Resolução	Contar se o problema foi ou não resolvido.

Fonte: elaboração própria.

Durante as discussões, enfatizou-se que as professoras podem relacionar o conceito início ao elemento cenário, o meio sendo correspondente aos elementos tema e enredo e, o final ao elemento resolução. Estes elementos nesta ordem configuram a sequência da narrativa.

No segundo encontro de estudo, as docentes realizaram a pintura da versão resumida da história tradicional de Chapeuzinho Vermelho, para a identificação dos elementos que compõem a estrutura e a organização da narrativa.

Chapeuzinho Vermelho

Há muitos anos vivia em uma floresta uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho que morava com a sua mãe e, um pouco mais longe da casa delas morava a avó de Chapeuzinho. Nesta floresta também vivia um lobo e o lenhador.

Certo dia a avó de Chapeuzinho ficou doente. Então, a mãe da menina preparou uma cesta com comidas que a avó gostava e pediu para Chapeuzinho Vermelho levar para a sua avó. A menina pegou a cesta e foi embora.

Quando a avó viu a Chapeuzinho Vermelho em sua casa ficou muito contente com a visita da sua netinha. A menina entregou-lhe a cesta e a avó comeu com gosto as comidas e recuperou as suas energias.

Texto adaptado de: www.grimmstories.com

LEGENDA

Amarelo: cenário

Rosa: tema

Verde: enredo

Azul: resolução

As professoras tiveram dificuldade em identificar o elemento tema, pois consideravam que o problema da história era o fato de o lobo querer devorar a Chapeuzinho Vermelho. Após a pesquisadora mencionar que, antes deste problema, houve um anterior, na releitura da história, elas, em conjunto, identificaram o primeiro tema. Também precisaram de mais explicação para compreenderem o elemento enredo. As docentes foram informadas de que, toda ação diz respeito a um verbo e, sendo assim, para identificarem as ações era preciso encontrar os verbos que indicavam o que havia sido feito para tentar resolver o problema da história.

Ao final da estratégia metatextual, as professoras mencionaram o quanto essa projeção parecia simples, porém, não foi pela atenção que precisa ter para, mesmo conhecendo a história, conseguir identificar todos os elementos que a constituem. Elas comentaram que jamais haviam percebido que, em toda narrativa, há um problema a ser resolvido e, conseqüentemente, atitudes que precisam ser tomadas pelos personagens na tentativa de resolver o problema. Além disso, questionaram a pesquisadora em razão de, apesar de a história ter todos os elementos que estruturam a narrativa, esta versão não ser a história de Chapeuzinho Vermelho pela ausência dos demais acontecimentos. A pesquisadora explicou que essa versão é resumida e se trata de uma história simples, já a história completa possui mais de um tema, enredo e resolução, caracterizando-se em uma história com estrutura mais complexa.

Sendo assim, em seguida, as professoras realizaram a pintura da versão adaptada da história tradicional de Chapeuzinho Vermelho, a fim de identificar os elementos que compõem a estrutura e a organização da narrativa.

Chapeuzinho Vermelho

Há muitos anos vivia em uma floresta uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho que morava com a sua mãe e, um pouco mais longe da casa delas morava a avó de Chapeuzinho. Nesta floresta também vivia um lobo e o lenhador.

Certo dia a avó de Chapeuzinho ficou doente. Então, a mãe da menina preparou uma cesta com comidas que a avó gostava e pediu para Chapeuzinho Vermelho levar para a sua avó. A menina pegou a cesta e foi embora.

No caminho apareceu o lobo, ele queria devorá-la, mas temia que o lenhador ouvisse os seus gritos. Por isso, decidiu correr pelo caminho mais curto para chegar à casa da avó antes de Chapeuzinho. O lobo comeu a avó de Chapeuzinho e ficou esperando por ela, estando disfarçado de avó. Quando Chapeuzinho chegou à casa da avó e foi deitar na cama para fazer companhia para ela, o lobo pulou em cima de Chapeuzinho e a comeu!

O lenhador passava em frente da casa e ouviu as risadas do lobo. Resolveu entrar e encontrou o lobo com uma barriga enorme e que se mexia muito! Então, ele pegou uma tesoura e começou a cortar a barriga do lobo. Depois de vários cortes Chapeuzinho Vermelho e sua avó saíram vivas de dentro da barriga do lobo! O lenhador foi embora contente e a avó de Chapeuzinho comeu com gosto as comidas e recuperou as suas energias.

Texto adaptado de: www.grimmstories.com

LEGENDA

Amarelo: cenário

Rosa: tema

Verde: enredo

Azul: resolução

Nesta versão adaptada, as professoras não evidenciaram dificuldade para identificar todos os elementos da história, demonstrando compreensão a respeito da estrutura da narrativa, como também, da necessidade e importância das instruções explícitas acerca das informações que caracterizam cada elemento da história.

2.4.2 Procedimentos de ensino da habilidade-alvo em cada fase para a implementação do programa de ensino metatextual

No terceiro e quarto encontros, a pesquisadora explicou sobre a implementação do programa de ensino metatextual. Inicialmente, esclareceu-se, às professoras Rosana e Cristina, que o programa de ensino foi construído com o objetivo de avaliar o impacto deste programa na elaboração de narrativas pessoais escritas pelos estudantes com deficiência intelectual. Para isso, o programa é constituído por doze fases, as quais serão introduzidas de maneira gradual, a fim de avaliar criteriosamente os efeitos dos procedimentos de ensino empregados pelo programa metatextual sobre a elaboração das narrativas por esses estudantes.

Como uma condição de controle da produção escrita dos estudantes será utilizada a linha de base. Somente após eles demonstrarem estabilidade na estrutura das narrativas escritas é que iniciarão a condição experimental do programa de ensino. Deste modo, primeiramente, será realizada a linha de base com cada estudante que tem deficiência intelectual.

2.4.2.1 Linha de base: formação para a condição controle

Os recursos utilizados, na linha de base, serão o livro da história *Chapeuzinho Vermelho*⁶ e dez figuras em sequência plastificadas⁷ que representam a história (APÊNDICE D). Este último recurso servirá como apoio visual para eliciar a elaboração dos desenhos referentes às histórias vivenciadas pelos estudantes com deficiência intelectual, e posterior produção escrita das narrativas pessoais. No Quadro 4, a seguir, apresentam-se os recursos utilizados e as instruções explícitas fornecidas a eles, pelas professoras, durante a linha de base.

⁶ GRIMM, Jacob. *Chapeuzinho Vermelho*. Conta pra mim/Irmãos Grimm. Tradução Maria Cimolino, Grazia Parodi. São Paulo: Rideel, 2000.

⁷ A diagramação da sequência de figuras da história de *Chapeuzinho Vermelho* foi elaborada por duas *designers*, a pedido da pesquisadora, para a confecção deste material especificamente para esta pesquisa.

Quadro 4 – Recursos utilizados e instruções explícitas fornecidas aos estudantes durante a linha de base

SESSÃO 1	
Recursos	Instruções explícitas
Livro Chapeuzinho Vermelho.	“Que história é esta? Alguém conhece? Vou ler esta história para vocês!”
Figuras em sequência plastificadas na versão resumida e adaptada da história de Chapeuzinho Vermelho.	Depois da leitura, dispor sobre a mesa da professora todas as figuras e solicitar que os estudantes se aproximem da mesa: “Todas estas figuras representam a história de Chapeuzinho. Agora eu vou contar a história que estas figuras representam: há muitos anos vivia em uma floresta uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho que morava com a sua mãe e, um pouco mais longe da casa delas morava a avó de Chapeuzinho. Nesta floresta também vivia um lobo e o lenhador (figura 1). Certo dia a avó de Chapeuzinho ficou doente (figura 2). Então, a mãe da menina preparou uma cesta com comidas que a avó gostava e pediu para Chapeuzinho Vermelho levar para a sua avó. A menina pegou a cesta e foi embora (figura 3). No caminho apareceu o lobo, ele queria devorá-la, mas temia que o lenhador ouvisse os seus gritos (figura 4). Por isso, decidiu correr pelo caminho mais curto para chegar à casa da avó antes de Chapeuzinho (figura 5). O lobo comeu a avó de Chapeuzinho e ficou esperando por ela, estando disfarçado de avó (figura 6). Quando Chapeuzinho chegou à casa da avó e foi deitar na cama para fazer companhia para ela, o lobo pulou em cima de Chapeuzinho e a comeu! (figura 7). O lenhador passava em frente da casa e ouviu as risadas do lobo. Resolveu entrar e encontrou o lobo com uma barriga enorme e que se mexia muito! (figura 8). Então, ele pegou uma tesoura e começou a cortar a barriga do lobo (figura 9). Depois de vários cortes Chapeuzinho Vermelho e sua avó saíram vivas de dentro da barriga do lobo! O lenhador foi embora contente e a avó de Chapeuzinho comeu com gosto as comidas e recuperou as suas energias (figura 10). Esta história aconteceu com a Chapeuzinho Vermelho. Agora pensem em uma história que um dia aconteceu com vocês e façam o desenho desta história”. Após os estudantes realizarem o desenho: “Agora, nesta folha de papel (pautada frente e verso), olhando para o desenho que fizeram escrevam esta história que aconteceu com vocês”.
SESSÃO 2, 3, 4, 5, 6 e 7	
Figuras em sequência plastificadas na versão resumida e adaptada da história de Chapeuzinho Vermelho.	Apenas dispor sobre a mesa da professora todas as figuras da história. “Lembram da história que aconteceu com a Chapeuzinho Vermelho? Agora pensem em outra história que aconteceu com vocês, diferente daquela que vocês desenharam e escreveram na semana passada. Façam o desenho desta outra história”. Após os estudantes realizarem o desenho: “Agora, nesta folha de papel (pautada frente e verso), olhando para o desenho que fizeram escrevam esta história que aconteceu com vocês”.

Fonte: elaboração própria.

As instruções explícitas são apenas sugestões das informações a serem fornecidas aos estudantes. Serão realizadas, no mínimo, três sessões de linha de base para cada estudante. À medida que se verificar tendência e variabilidade semelhantes na estrutura e organização dos elementos da narrativa escrita, o estudante iniciará a condição experimental do programa de ensino metatextual. Assim, o primeiro iniciará após a terceira sessão e, o quinto, depois da sétima sessão da linha de base.

Estas sessões acontecerão nas dependências das salas de recursos multifuncionais e sem a ajuda parcial ou total das professoras na elaboração do desenho e escrita da narrativa. Isso quer dizer que os estudantes realizarão o desenho e a produção escrita sozinhos.

Em seguida, apresentou-se a sequência didática do programa de ensino metatextual e as professoras foram orientadas sobre a sua implementação com os estudantes.

2.4.2.2 Condição experimental: formação para a implementação do programa de ensino metatextual

Cada professora recebeu uma apostila contendo: a) o quadro com a síntese da estrutura da sequência didática do programa de ensino metatextual; b) a descrição detalhada com sugestões das instruções explícitas a serem fornecidas aos estudantes durante o procedimento de ensino da habilidade-alvo em cada fase do programa e, c) um organograma e orientações descritas acerca do comportamento das docentes diante do comportamento apresentado pelos estudantes em relação à execução da habilidade-alvo.

Expõe-se, a seguir, o Quadro 5 com a síntese da estrutura da sequência didática do programa de ensino metatextual:

Quadro 5 - Síntese da estrutura da sequência didática do programa de ensino metatextual

FASE	HABILIDADE-ALVO	PROCEDIMENTO DE ENSINO			CRITÉRIO DE DESEMPENHO	PONTUAÇÃO
		RECURSOS	ESTRATÉGIAS	AÇÃO DOS ESTUDANTES		
1	Cenário (sessão 1)	a)Figura 1 (imantada) apenas a cena. b)Quadro (cartolina) com a descrição do cenário.	a)Explicar as características do elemento cenário: personagens, lugar e tempo, inserindo os personagens e frases imantados na cena da Figura 1. b)Colar a descrição do cenário e realizar a leitura oral.	Desenhar uma história vivenciada por eles e, em seguida, escrevê-la.	Descrever na narrativa um ou dois personagens, o lugar ou o tempo.	2 a 3
2	Cenário (sessão 2)	a)Narrativa escrita da sessão anterior pelo estudante-alvo. b)Figura 1 (imantada) apenas a cena. c)Quadro (cartolina) com a descrição do cenário.	a)Revisar o cenário 1 da narrativa escrita anterior elaborada pelo estudante-alvo. b)Explicar as características do elemento cenário: personagens, lugar e tempo, inserindo os personagens e frases imantados na cena da Figura 1. c)Realizar a leitura oral da descrição do cenário.	Desenhar outra história vivenciada por eles e, em seguida, escrevê-la.	Descrever na narrativa três ou mais personagens, o lugar e o tempo.	4
3	Tema (sessão 1)	a)Narrativa escrita da sessão anterior por um dos estudantes. b)Figura 1 com personagens e frases e Figura 2 apenas a cena. c)Quadro (cartolina) com a descrição do	a)Revisar o cenário 2 da narrativa escrita anterior elaborada por um dos estudantes. b)Explicar o elemento tema: situação problema, inserindo personagem e frase imantados na cena da Figura 2. c)Colar a descrição do tema e realizar a leitura oral.	Desenhar outra história vivenciada por eles e, em seguida, escrevê-la.	Narrar os personagens, o lugar e o tempo e o esboço de um possível problema com algum dos personagens.	4 a 8

FASE	HABILIDADE-ALVO	PROCEDIMENTO DE ENSINO			CRITÉRIO DE DESEMPENHO	PONTUAÇÃO
		RECURSOS	ESTRATÉGIAS	AÇÃO DOS ESTUDANTES		
4	Tema (sessão 2)	<p>a) Narrativa escrita da sessão anterior pelo estudante-alvo.</p> <p>b) Figura 1 com personagens e frases e Figura 2 apenas a cena.</p> <p>c) Quadro (cartolina) com a descrição do cenário e tema.</p>	<p>a) Revisar o tema 1 da narrativa escrita anterior elaborada pelo estudante-alvo.</p> <p>b) Explicar o elemento tema: situação problema, inserindo personagem e frase imantados na cena da Figura 2.</p> <p>c) Realizar a leitura oral da descrição do tema.</p>	Desenhar outra história vivenciada por eles e, em seguida, escrevê-la.	Narrar os personagens, o lugar e o tempo e a descrição clara de um problema que aconteceu com algum dos personagens.	5 a 9
5	Enredo (sessão 1)	<p>a) Narrativa escrita da sessão anterior por um dos estudantes.</p> <p>b) Figuras 1 e 2 com personagens e frases e Figura 3 apenas a cena.</p> <p>c) Quadro (cartolina) com a descrição do cenário, tema e enredo.</p>	<p>a) Revisar o tema 2 da narrativa escrita anterior elaborada por um dos estudantes.</p> <p>b) Explicar o elemento enredo: ações feitas para tentar resolver o problema, inserindo personagens e frases imantados na cena da Figura 3.</p> <p>c) Colar a descrição do enredo e realizar a leitura oral.</p>	Desenhar outra história vivenciada por eles e, em seguida, escrevê-la.	Narrar os personagens, o lugar e o tempo, um problema que aconteceu com algum dos personagens e uma ação realizada por algum personagem na tentativa de resolver o problema da história.	6 a 10
6	Enredo (sessão 2)	<p>a) Narrativa escrita da sessão anterior pelo estudante-alvo.</p> <p>b) Figuras 1 e 2 com personagens e frases e Figura 3 apenas a cena.</p>	<p>a) Revisar o enredo 1 da narrativa escrita anterior elaborada pelo estudante-alvo.</p> <p>b) Explicar o elemento enredo: ações feitas para tentar resolver o problema, inserindo personagens e frases imantados na cena da Figura 3.</p>	Desenhar outra história vivenciada por eles e, em seguida, escrevê-la.	Narrar os personagens, o lugar e o tempo, um problema que aconteceu com algum dos personagens e duas ações realizadas por algum personagem na tentativa de resolver o problema da história.	7 a 11

FASE	HABILIDADE-ALVO	PROCEDIMENTO DE ENSINO			CRITÉRIO DE DESEMPENHO	PONTUAÇÃO
		RECURSOS	ESTRATÉGIAS	AÇÃO DOS ESTUDANTES		
		c)Quadro (cartolina) com a descrição do cenário, tema e enredo.	c)Realizar a leitura oral da descrição do enredo.			
7	Tema (sessão 3)	a)Narrativa escrita da sessão anterior por um dos estudantes. b)Figuras 1 a 3 com personagens e frases e Figura 4 apenas a cena. c)Quadro (cartolina) com a descrição do cenário, tema e enredo.	a) Revisar o enredo 2 da narrativa escrita anterior elaborada por um dos estudantes. b)Explicar o elemento tema: situação problema, inserindo personagens e frase imantados na cena da Figura 4. c)Realizar a leitura oral da descrição do tema.	Desenhar outra história vivenciada por eles e, em seguida, escrevê-la.	Narrar os personagens, o lugar e o tempo, um ou dois problemas que aconteceu com um ou mais personagens.	5 a 10
8	Enredo (sessão 3)	a)Narrativa escrita da sessão anterior pelo estudante-alvo. b)Figuras 1 a 4 com personagens e frases e Figuras 5 e 6 apenas a cena. c)Quadro (cartolina) com a descrição do cenário, tema e enredo.	a)Revisar o tema 3 da narrativa escrita anterior elaborada pelo estudante-alvo. b)Explicar o elemento enredo: ações feitas para tentar resolver o problema, inserindo personagens e frases imantados nas cenas das Figuras 5 e 6. c)Realizar a leitura oral da descrição do enredo.	Desenhar outra história vivenciada por eles e, em seguida, escrevê-la.	Narrar os personagens, o lugar e o tempo, um ou dois problemas que aconteceu com um ou mais personagens e três ou mais ações realizadas por algum personagem na tentativa de resolver o(s) problema(s) da história.	8 a 13
9	Resolução (sessão 1)	a)Narrativa escrita da sessão anterior por um dos estudantes. b)Figuras 1 a 6 com personagens e frases e	a) Revisar o enredo 3 da narrativa escrita anterior elaborada por um dos estudantes. b)Explicar o elemento resolução: momento em que os	Desenhar outra história vivenciada por eles e, em seguida, escrevê-la.	Narrar os personagens, o lugar e o tempo, um ou dois problemas que aconteceu com um ou mais personagens, uma ou mais ações realizadas por algum personagem	11 a 16

		Figura 7 apenas a cena. c)Quadro (cartolina) com a descrição do cenário, tema, enredo e resolução.	personagens resolvem ou não o(s) problema(s), inserindo personagens e frase imantados na cena da Figura 7. c)Colar a descrição da resolução e realizar a leitura oral.		na tentativa de resolver o(s) problema(s) da história e o momento em que um problema da história foi resolvido pelo(s) personagem(ns).	
FASE	HABILIDADE-ALVO	PROCEDIMENTO DE ENSINO			CRITÉRIO DE DESEMPENHO	PONTUAÇÃO
		RECURSOS	ESTRATÉGIAS	AÇÃO DOS ESTUDANTES		
10	Tema (sessão 4)	a)Narrativa escrita da sessão anterior pelo estudante-alvo. b)Figuras 1 a 7 com personagens e frases e Figura 8 apenas a cena. c)Quadro (cartolina) com a descrição do cenário, tema, enredo e resolução.	a)Revisar a resolução 1 da narrativa escrita anterior elaborada pelo estudante-alvo. b)Explicar o elemento tema: situação problema, inserindo personagens e frase imantados na cena da Figura 8. c)Realizar a leitura oral da descrição do tema.	Desenhar outra história vivenciada por eles e, em seguida, escrevê-la.	Narrar os personagens, o lugar e o tempo e dois ou três problemas que aconteceu com um ou mais personagens.	6 a 11
11	Enredo (sessão 4)	a)Narrativa escrita da sessão anterior por um dos estudantes. b)Figuras 1 a 8 com personagens e frases e Figura 9 apenas a cena. c)Quadro (cartolina) com a descrição do cenário, tema, enredo e resolução.	a) Revisar o tema 4 da narrativa escrita anterior elaborada por um dos estudantes. b)Explicar o elemento enredo: ações feitas para tentar resolver o problema, inserindo personagens e frase imantados na cena da Figura 9. c)Realizar a leitura oral da descrição do enredo.	Desenhar outra história vivenciada por eles e, em seguida, escrevê-la.	Narrar os personagens, o lugar e o tempo, dois ou três problemas que aconteceu com um ou mais personagens e duas ou mais ações realizadas pelo(s) personagem(ns) na tentativa de resolver os dois ou três problemas da história.	8 a 14

FASE	HABILIDADE-ALVO	PROCEDIMENTO DE ENSINO			CRITÉRIO DE DESEMPENHO	PONTUAÇÃO
		RECURSOS	ESTRATÉGIAS	AÇÃO DOS ESTUDANTES		
12	Resolução (sessão 2)	<p>a) Narrativa escrita da sessão anterior pelo estudante-alvo.</p> <p>b) Figuras 1 a 9 com personagens e frases e Figura 10 apenas a cena.</p> <p>c) Quadro (cartolina) com a descrição do cenário, tema, enredo e resolução.</p>	<p>a) Revisar o enredo 4 da narrativa escrita anterior elaborada pelo estudante-alvo.</p> <p>b) Explicar o elemento resolução: momento em que os personagens resolvem ou não o(s) problema(s), inserindo personagens e frases imantados na cena da Figura 10.</p> <p>c) Realizar a leitura oral da descrição da resolução.</p>	Desenhar outra história vivenciada por eles e, em seguida, escrevê-la.	Narrar os personagens, o lugar e o tempo, dois ou três problemas que aconteceu com um ou mais personagens, duas ou mais ações realizadas pelo(s) personagem(ns) e o momento em que os dois ou três problemas da história foram resolvidos pelo(s) personagem(ns).	11 a 17

Fonte: elaboração própria.

Explicou-se às professoras que, em cada fase, há uma habilidade-alvo com critério de desempenho correspondente ao nível de complexidade da fase. Em todas as fases, serão utilizados, como recursos, primeiramente, as figuras em sequência imantadas da história de Chapeuzinho Vermelho, em sua versão resumida e adaptada (APÊNDICE E) e, em seguida, o quadro (cartolina) com a descrição dos elementos da narrativa: cenário, tema, enredo e resolução. Por meio das figuras, buscar-se-á ensinar, a definição, sequência e articulação entre cada elemento que compõe a narrativa, e o quadro com a descrição terá o intuito de ser outro apoio visual com a definição escrita de cada elemento da narrativa. O quadro de metal com as dez figuras em sequência imantadas, assim como, o quadro com a descrição dos elementos serão completados, de maneira gradativa, conforme o procedimento de ensino das habilidades-alvo. Após o procedimento de ensino, a ação dos estudantes consistirá em elaborar um desenho de uma história vivenciada por eles e, depois, escrevê-la, utilizando como apoios visuais as figuras em sequência, o quadro com a descrição dos elementos e o próprio desenho da história pessoal. Logo que fizer o desenho, deverá ser solicitado ao estudante que realize a narrativa oral da sua história para, em seguida, registrá-la de modo escrito.

A partir da fase 2 do programa de ensino, além destes recursos e estratégias, passará a ser utilizada, no início de cada fase, uma narrativa escrita da fase anterior, elaborada por algum estudante, a fim de revisá-la, verificando a presença, sequência e articulação das informações entre os elementos na narrativa. Ao final de cada fase, será escolhida a narrativa escrita a ser revisada por eles na fase seguinte. A revisão será feita, anteriormente, pela pesquisadora e professoras. As docentes irão transcrever a narrativa selecionada em uma cartolina, sendo fieis à estrutura, organização e articulação entre os elementos da narrativa do estudante, desconsiderando-se apenas os erros ortográficos, registrando as palavras com a grafia correta. Posteriormente, a pesquisadora e as professoras farão a análise da presença, sequência e articulação das informações entre os elementos na narrativa, considerando a habilidade-alvo e o critério de desempenho exigido para a respectiva fase do programa de ensino. Durante a revisão, na fase seguinte, após a leitura oral da história com os estudantes, as professoras os indagarão sobre quais são as características do elemento ensinado na fase anterior e em qual parte da narrativa escrita estão presentes. Ao serem identificadas por eles, as docentes sublinharão, na história (com pincel atômico), a presença ou acrescentarão os dados ausentes que definem o elemento, bem como os conectivos necessários para melhorar a articulação das informações entre os elementos, expressando de maneira clara os fatos ocorridos na história. Para cada elemento, será utilizada uma cor de pincel atômico, referente

à identificação das informações na narrativa revisada. Atingindo o critério de desempenho, exigido para a narrativa daquela fase, os estudantes passarão para a fase seguinte que determinará outra habilidade-alvo e critério de desempenho.

A seguir, apresenta-se a descrição detalhada com sugestões das instruções explícitas a serem fornecidas aos estudantes, durante o procedimento de ensino da habilidade-alvo, em cada fase do programa metatextual. Descreve-se nos Quadros 6 e 7, como exemplo, as fases 1 e 2. Durante a formação, em cada fase, após a leitura dos procedimentos de ensino da habilidade-alvo, as professoras executavam as instruções explícitas, afixando as cenas da história de Chapeuzinho Vermelho no quadro de metal, e completavam as cenas com os personagens e frases, bem como tiravam as suas dúvidas.

Quadro 6 – Descrição detalhada do procedimento de ensino da habilidade-alvo cenário da fase 1 do programa metatextual

FASE 1	
Habilidade-alvo: cenário (sessão 1)	
Recursos	Instruções explícitas para a estratégia de ensino
Figuras em sequência imantadas na versão resumida e adaptada da história de Chapeuzinho Vermelho: Figura 1 apenas a cena.	<p>“Toda história precisa ter algumas partes para que as outras pessoas compreendam a história que contamos ou escrevemos. Essas partes da história vamos chamar de elementos da história. Então, agora eu vou explicar para vocês a primeira parte que a história deve ter. Esta parte se chama cenário. Lembra da história de Chapeuzinho Vermelho? Esta figura (1) representa o cenário (afixar a figura no quadro de metal que deve estar apoiado na lousa). No cenário é preciso ter três características: os personagens da história, o lugar e o tempo em que a história aconteceu. Também é necessário narrar o que faziam estes personagens neste lugar e tempo”.</p> <p>1) “Quem eram os personagens da história Chapeuzinho Vermelho?” (aguardar comentários dos estudantes). “Por favor, fulano (nome de um dos estudantes) coloque na figura o personagem que você citou (o mesmo deve acontecer com os demais estudantes)”. Personagem foi definido como uma ou mais pessoas ou animais que participaram e/ou realizaram algo na história;</p> <p>2) “Qual foi o lugar em que aconteceu a história?”;</p> <p>3) “E o tempo, quando aconteceu esta história?”.</p> <p>Após os comentários dos estudantes: “em relação ao tempo, a história de Chapeuzinho aconteceu há muitos anos durante o dia. Mas, têm histórias que podem acontecer em uma manhã fria, ensolarada; certo dia em uma tarde chuvosa; em uma noite escura ou em uma noite com um lindo luar; ontem; ano passado; hoje. Tem várias formas de descrevermos quando aconteceu a história.</p> <p>Quem pode colocar a primeira frase que descreve o cenário? Fulano (outro estudante) pode ler a frase? Então, aqui está escrito alguns personagens desta história, aqui o lugar e aqui o tempo. Quem pode colocar a segunda frase que descreve o cenário? Fulano (outro estudante) pode ler a frase? Nesta outra frase está descrito os outros personagens desta história.</p>
Quadro com a caracterização do elemento cenário	“Agora vamos começar a montar o nosso quadro (cartolina) que terá as características dos quatro elementos que compõem a história: cenário, tema, enredo e resolução. Hoje vamos colar aqui a descrição do que precisa ter no

	cenário. Vamos ler juntos”.
	“Assim como naquele dia, há muitos anos, aconteceu esta história com a Chapeuzinho Vermelho, a cada dia, alguma história acontece na vida de vocês. A história de Chapeuzinho se tornou um livro e muitas pessoas conhecem a história dela. As histórias da vida de vocês também podem se tornar um livro e outras pessoas podem ler. Vamos escrever histórias que aconteceram na vida de vocês e depois fazer um livro para mostrar para as pessoas que trabalham e estudam na escola?”
Ação dos estudantes após o procedimento de ensino.	“Vocês precisam <i>desenhar e, depois, escrever uma história que aconteceu com vocês</i> . A escrita das histórias do livro terá fases como existe em alguns jogos. Ao final de cada fase, quando atingirem a meta de cada fase, ganharão um brinde que será sorteado por vocês e, então, passarão para a fase seguinte”. Mostrar aos estudantes o organograma com as sessões para compreenderem em que momento cada fase será finalizada.
Critério de desempenho exigido para esta fase.	“Então, hoje iniciamos a fase cenário. Nesta história precisa ter o cenário com <i>um ou dois personagens, o lugar ou o tempo e o que os personagens faziam</i> . Na outra sessão nós vamos verificar, em uma das histórias que eu vou escolher, se as características do cenário foram desenhadas e escritas ou se faltou alguma delas”.
Figura 1 imantada com personagens e frases. Quadro com a descrição do cenário.	“Então, agora lembrem de uma história que aconteceu com vocês e desenhem esta história nesta folha (papel A4 em branco). Aqui (apontando para o quadro de metal) tem apenas a figura do cenário da história de Chapeuzinho, mas, lembram das outras figuras além desta que a professora usou, em outra sessão, para contar a história para vocês por completo? Então, para a história de vocês também ser completa precisam fazer quantos desenhos forem necessários para representar a história de vocês”.
Figura 1 imantada com personagens e frases. Quadro com a descrição do cenário. Desenho realizado pelos estudantes.	“Agora escrevam a história de vocês nesta folha de papel (papel A4 com pautas frente e verso). Para escrever esta história vocês podem, além do desenho feito por vocês, utilizar como apoio, a figura 1 que completamos que representa o cenário e as informações do quadro para lembrar de todas as características que precisa ter no cenário. Além do cenário que escrevemos no primeiro parágrafo, para a história ficar completa, vocês precisam escrever o restante da história também. Não precisa usar todas as linhas da folha. Utilizem quantas linhas for preciso para escrever esta história que aconteceu com vocês”.

Fonte: elaboração própria.

Quadro 7 – Descrição detalhada do procedimento de ensino da habilidade-alvo cenário da fase 2 do programa metatextual

FASE 2	
Habilidade-alvo: cenário (sessão 2)	
Recursos	Instruções explícitas para a estratégia de ensino
Desenho e narrativa escrita referente ao cenário sessão 1 elaborada pelo estudante-alvo.	Após ter escrito a história do estudante na lousa, cartolina ou papel craft. “A professora escolheu uma das histórias que vocês escreveram para verificarmos juntos se nesta história tem as características que o cenário precisa ter. Vamos ler, em voz alta, esta história juntos”. Após a leitura: “em qual parte da história está o cenário? O que precisa ter no cenário? 1) Nesta história tem (personagens, lugar ou tempo a depender do que os estudantes citaram)? Vamos dar uma olhada no desenho para ver se também tem (personagens, lugar ou tempo)? 2) Vocês disseram que no cenário precisa ter (personagens, lugar ou tempo, retomando a outra característica que eles citaram). Nesta história tem...? Vamos dar uma olhada no desenho para ver se também tem...?” 3) Indagar os estudantes até verificar a presença ou ausência das três características que constituem o cenário. Utilizando uma caneta (pincel atômico), determinar uma cor, sublinhar na

	<p>história as características presentes e/ou acrescentar as informações ausentes.</p> <p>Após a verificação: “Esta história e desenho apresentaram as características do cenário: descreveu os personagens, o lugar e o tempo. Muito bem!” ou “esta história e/ou desenho apresentou (citar o que apresentou), mas faltou (citar o que faltou). Nós não vamos reescrever esta história, mas, se tivéssemos que reescrever, precisaríamos acrescentar na história... (citar e escrever na lousa na própria história ou ao lado dela o que faltou)”.</p>
Figuras em sequência imantadas: figura 1 apenas a cena.	<p>Afixar a figura 1, referente ao cenário, no quadro de metal que deve estar apoiado na lousa. “Vamos montar novamente o cenário da história de Chapeuzinho Vermelho”.</p> <p>1) “Quem eram os personagens da história?” (aguardar comentários deles). “Por favor, fulano (nome de um dos estudantes) coloque na figura o personagem que você citou” (o mesmo deve acontecer com os demais estudantes);</p> <p>2) “Qual foi o lugar em que aconteceu a história?”;</p> <p>3) “E o tempo, quando aconteceu esta história? Lembrando que em relação ao tempo, a história de Chapeuzinho aconteceu há muitos anos durante o dia. Mas, têm histórias que podem acontecer em uma manhã fria, ensolarada; certo dia em uma tarde chuvosa; em uma noite escura ou em uma noite com um lindo luar; ontem; ano passado; hoje. Tem várias formas de descrevermos quando aconteceu a história”.</p> <p>“Quem pode colocar a primeira frase que descreve o cenário? Fulano (outro estudante) pode ler a frase? Então, aqui está escrito alguns personagens desta história, aqui o lugar e aqui o tempo. Quem pode colocar a segunda frase que descreve o cenário? Fulano (outro estudante) pode ler a frase? Nesta outra frase está descrito os outros personagens desta história”.</p>
Ação dos estudantes após o procedimento de ensino.	“Vamos continuar a escrever as histórias do livro de cada um. Primeiro, vocês precisam <i>desenhar e, depois, escrever outra história que aconteceu com vocês</i> ”.
Critério de desempenho exigido para esta fase.	“Hoje daremos continuidade à fase cenário. Na história de hoje precisa ter o cenário com <i>três ou quatro personagens, o lugar, o tempo e o que os personagens faziam</i> . Na outra sessão nós vamos verificar, em uma das histórias que eu vou escolher, se as características do cenário foram desenhadas e escritas, ou se faltou alguma delas”.
Revisão do cenário da narrativa escrita anterior. Figura 1 imantada com personagens e frases. Quadro com a descrição do cenário.	“Então, lembrem de outra história que aconteceu com vocês e desenhem esta história nesta folha (papel A4 em branco). Aqui (apontando para o quadro de metal) tem apenas a figura do cenário da história de Chapeuzinho, mas, lembram das outras figuras, além desta, que a professora usou em outra sessão para contar a história por completo para vocês? Então, para a história de vocês também ser completa, precisam fazer quantos desenhos forem necessários para representar a história de vocês ”.
Revisão do cenário 1 da narrativa escrita anterior. Figura 1 imantada com personagens e frases. Quadro com a descrição do cenário. Desenho realizado pelos estudantes.	“Agora escrevam a história de vocês nesta folha de papel (papel A4 com pautas frente e verso). Para escrever esta história vocês podem, além do desenho feito por vocês, utilizar como apoio, a revisão, que fizemos juntos, da história escrita na lousa; a figura 1 que completamos que representa o cenário e, as informações do quadro para lembrar de todas as características que precisa ter no cenário. Além do cenário que escrevemos no primeiro parágrafo, para a história ficar completa, vocês precisam escrever o restante da história também. Não precisa usar todas as linhas da folha. Utilizem quantas linhas for preciso para escrever esta história que aconteceu com vocês”.

Fonte: elaboração própria.

Os elementos da narrativa foram retomados diversas vezes, uma vez que esta versão, resumida e adaptada da história de Chapeuzinho Vermelho, não se caracteriza como uma história simples, possuindo apenas um cenário, tema, enredo e resolução. Ela apresenta um

cenário, três temas, enredos e resoluções. Assim, os elementos cenário e o primeiro tema e enredo foram retomados nas suas fases consecutivas para memorização dos conceitos ensinados. A partir da fase 7, na qual foi trabalhada sobre o segundo tema da história, a sequência didática seguiu o curso das figuras, até representar o final da história de Chapeuzinho Vermelho.

A seguir, apresenta-se o quadro com a descrição dos elementos da narrativa:

Quadro 8 - Caracterização dos elementos que compõem a narrativa

Elementos que compõem a história	Caracterização de cada um dos elementos
Cenário	Um ou mais personagens da história. O lugar onde acontece a história. O tempo em que acontece a história. O que os personagens fazem neste lugar e tempo.
Tema	Problema a ser resolvido pelo personagem principal ou pelos personagens. Algo que não deu certo, inesperado.
Enredo	Uma ação ou um conjunto de ações na tentativa de resolver o problema. O que foi feito para tentar resolver o problema.
Resolução	O momento em que o personagem principal ou os personagens resolvem, ou não, o problema.

Fonte: Baseado em Oliveira e Braga (2012).

Esse quadro será completado com os quatro elementos da narrativa, na fase 9, do programa de ensino metatextual. Por esta razão, a partir desta fase será fornecido, a cada estudante, o quadro individual plastificado que possui as mesmas informações acerca dos elementos da narrativa.

O tempo total da sessão do AEE são 2h (duas horas), sendo assim, a pesquisadora sugeriu que as professoras destinassem, aproximadamente 50 minutos, para a elaboração do desenho e escrita da narrativa pessoal.

Após a realização do procedimento de ensino, diante do comportamento apresentado pelos estudantes em relação à execução da habilidade-alvo, as possíveis ações das professoras, denominada árvore de decisão⁸, poderão ser as seguintes:

➤ **Aprovação:** respostas verbais e/ou gestuais que indicarão aprovação da habilidade-alvo apresentada pelos estudantes. Exemplo: “Muito bem!”, “Parabéns!”, “Isso mesmo!” ou balançar a cabeça positivamente ou emitir o gesto indicativo de positivo com o polegar.

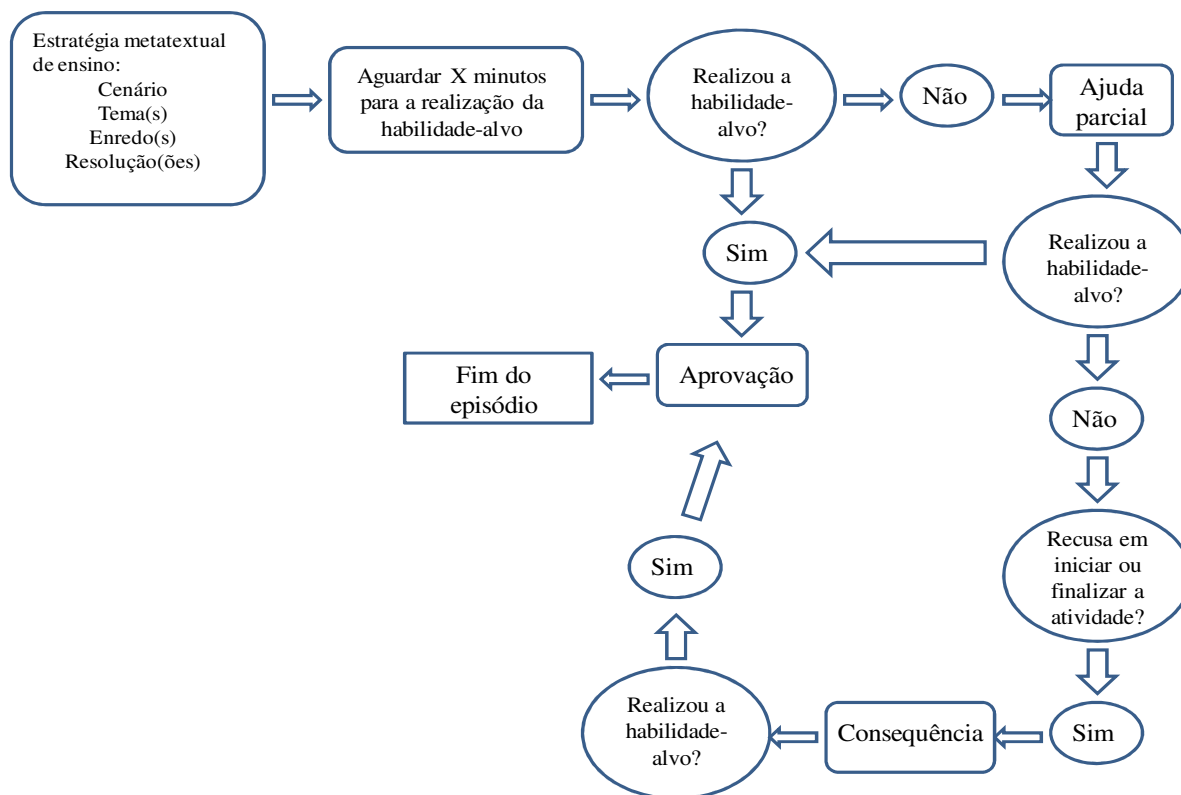
⁸ A árvore de decisão foi elaborada por Danforth (1998), a qual foi utilizada para a análise de tarefa de muitos componentes de respostas que adultos poderiam emitir para manejar comportamentos inadequados.

➤ Ajuda parcial: caso os estudantes não iniciem a atividade ou comecem, mas não a finalizem, as professoras darão a dica do que tem no cenário (ou qualquer outro elemento da história que esteja sendo a habilidade-alvo no momento), utilizando as informações contidas no Quadro 8; a figura em sequência imantada correspondente ao cenário (ou demais elementos) e, também, indicando o local destes elementos na narrativa escrita que foi revisada. As professoras aguardarão 3 minutos e, mesmo assim, caso eles não comecem a atividade ou iniciem, mas não a finalizem, as docentes farão questionamentos sobre os fatos ocorridos na história deles em relação ao elemento ensinado (habilidade-alvo), a fim de auxiliar na análise e abstração do pensamento e correlacioná-lo com os fatos ocorridos na história. Após esta ajuda, também, aguardarão 3 minutos e, na manutenção do comportamento resistente, as professoras com o auxílio da mão dos estudantes, de forma a guiar fisicamente apenas o início da ação, lendo o que eles escreveram, deverão continuar ou iniciar a história, registrando mais duas palavras e, em seguida, deixar e solicitar que finalizem sozinhos.

➤ Consequência: caso haja recusa dos estudantes em iniciar ou finalizar a atividade mesmo com a ajuda parcial, as professoras precisarão especificar as contingências envolvidas e comentar que, por estes motivos, eles deixarão de ganhar o brinde relacionado ao cumprimento do critério de desempenho, solicitado para aquela fase da narrativa escrita. Os brindes serão jogos educativos como bingo, ludo, caça ao tesouro, revistas de passatempo, jogo do mico e da força.

É exposto, a seguir, por meio da Figura 5, o organograma da referida árvore de decisão, mencionada anteriormente, a qual foi baseada em Danforth (1998):

Figura 5 - Organograma em forma de árvore de decisão para manejo de comportamento da professora diante da habilidade-alvo apresentada pelos estudantes



Fonte: elaboração própria.

Legenda: O retângulo representa a resposta da professora e o círculo o comportamento dos estudantes.

A implementação da sequência didática do programa de ensino metatextual, será acompanhada pela pesquisadora, por meio de filmagens com câmera digital e anotações de campo.

Ao finalizar a formação, professora Rosana fez o seguinte relato:

Agora eles (estudantes) irão aprender certinho como que faz um texto, porque até então, eles vão escrevendo sem a professora estar explicando, explicando. Eles colocam no papel tudo o que vem na cabeça deles, fazem do jeitinho deles. A partir de agora, eles vão começar a estudar as partes que compõem um texto, elementos que vão estruturar o texto.

Professora Cristina demonstrou concordar com o relato ao balançar a cabeça para ambos os lados e, apesar de sorrir singelamente, a expressão facial evidenciava indignação com os procedimentos de ensino utilizados em sua prática pedagógica.

2.5 Discussão

A sistematização dos encontros de estudo possibilitou, às professoras Rosana e Cristina, o desenvolvimento da consciência metatextual da estrutura e organização do texto narrativo. Também ficou muito evidente a necessidade e a importância do procedimento de ensino das habilidades-alvo conter instruções explícitas a respeito das informações que caracterizam cada elemento da narrativa. Nesta perspectiva, os pesquisadores Barrera e Maluf (2003), Gombert (1992; 2003; 2013) e Spinillo e Simões (2003) discorreram sobre o desenvolvimento da consciência metatextual, e, Gombert (1992; 2003; 2013) ainda enfatizou que são as situações de instruções formais e explícitas de ensino que possibilitarão realizar tratamentos metalinguísticos de forma consciente sobre o conteúdo, uso, função e as características estruturais dos textos. Desta forma, ocorre a aprendizagem explícita sobre a estrutura do texto, organização de suas partes constituintes e suas convenções linguísticas.

Dentre as estratégias metatextuais, pintar a versão resumida e adaptada da história de Chapeuzinho Vermelho, para a identificação dos elementos que compõem a história, auxiliou as docentes na compreensão da estrutura e organização da narrativa e, conseqüentemente, no desenvolvimento da consciência metatextual deste tipo de texto. As pesquisadoras Otto (2013) e Zaboroski (2014), apesar de possuírem objetivos distintos em suas pesquisas, elas forneceram um modelo do conteúdo de aprendizagem utilizando o código de cores. As representações visuais e não linguísticas, que caracterizam esta estratégia de codificação, auxiliaram os estudantes a relacionarem as cores à estrutura e organização dos elementos da narrativa (ZABOROSKI, 2014) e aos aspectos da gramática e estrutura do texto (OTTO, 2013) por meio de uma organização lógica das informações correspondentes.

Constatou-se, também, que as professoras realizaram reflexões sobre os seus procedimentos de ensino da narrativa escrita, até então praticados. Para Nóvoa (1992), a formação é a oportunidade de (re)construção permanente da identidade profissional do professor, a qual resulta dos conhecimentos recebidos em cursos teóricos e práticos, mas, principalmente, de momentos de reflexões críticas a respeito das práticas pedagógicas adotadas.

Nóvoa (2019) defende que é preciso modificar a formação de professores. Considera que é por meio da interação entre os professores, a universidade e a escola, que se encontram as potencialidades transformadoras da formação docente, capazes de construir políticas de formação que conduzam à renovação das práticas e dos processos de trabalho. Para tal, este autor discute que, deve-se reconstruir o ambiente para a formação profissional docente,

sugerindo a necessidade e a importância da relação entre a *formação* e a *profissão* para construir programas coerentes de formação.

Deste modo, o autor afirma que a formação continuada deve ocorrer na escola e com a participação dos professores. Neste contexto, essa formação se define, enriquece e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos docentes. Nóvoa, ao argumentar em favor de uma formação de professores construída dentro da profissão, recomenda propostas de trabalho, as quais concebe como essenciais para concretizar os programas de formação docente. Dentre elas, sugere que a formação apresente configuração na prática, centrada na aprendizagem dos estudantes e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar.

Estas características, indicadas por Nóvoa, fizeram-se presentes na formação realizada com as docentes do AEE. A formação foi imprescindível para elas compreenderem a sequência didática do programa de ensino metatextual, deixando-as mais seguras para implementá-lo, na sala de recursos multifuncionais, com os estudantes que têm deficiência intelectual, a fim de ensiná-los a elaborarem narrativas pessoais escritas.

A contribuição científica e social desta formação e, conseqüentemente, desta tese é confirmada nas discussões dos pesquisadores Pennington *et al.* (2011; 2012; 2014) acerca da escassez de pesquisas sobre o ensino (como desenvolver) da narrativa escrita para esses estudantes. Alguns estudos sugerem que eles podem aprender a elaborar histórias simples, quando é fornecido um modelo e vocabulário para escolher. Contudo, os estudos fornecem pouca orientação a respeito das estratégias de ensino aos estudantes com deficiência intelectual para elaborarem suas próprias histórias.

2.6 Conclusões

A formação realizada com as professoras contribuiu para o desenvolvimento da consciência metatextual acerca da estrutura e organização do texto narrativo e, além disso, orientou sobre as instruções explícitas das características dos elementos da narrativa, sugerindo como ensinar os estudantes com deficiência intelectual a elaborarem suas próprias histórias, a partir de recursos/apoios visuais e auditivos e estratégias metatextuais fornecidos pelo programa de ensino.

Sendo assim, respondendo ao problema de pesquisa deste estudo, é possível construir um programa de ensino com estratégias metatextuais e, a formação demonstrou ser a maneira pela qual, as docentes do AEE, se apropriaram dos conhecimentos desse programa, para poder

implementá-lo com os estudantes. Essa possibilidade originou o problema de pesquisa do Estudo III.

Ainda sobre a formação, ela foi capaz de articular a pesquisa e a reflexão da identidade profissional das professoras, a partir da aproximação e interação entre a pesquisadora e o contexto escolar.

3 ESTUDO III

IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE ENSINO METATEXTUAL: ELABORAÇÃO DE NARRATIVAS PESSOAIS ESCRITAS

Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me disse que somos feitos de histórias!

Eduardo Galeano

A partir da formação realizada com as docentes do AEE, sobre a implementação das estratégias metatextuais do programa de ensino, que foram descritas no estudo anterior, surgiu o seguinte questionamento que se tornou o problema de pesquisa deste estudo: um programa de ensino metatextual, implementado pelas professoras atuantes no AEE, favorece a elaboração de narrativas pessoais escritas pelos estudantes com deficiência intelectual?

O objeto de estudo foi a estrutura e organização dos elementos das narrativas escritas por esses estudantes e o objetivo consistiu em avaliar o impacto de um programa de ensino metatextual na elaboração de narrativas pessoais escritas pelos estudantes com deficiência intelectual.

Este estudo apresentou algumas considerações sobre a terminologia, concepção, definição, critérios de diagnóstico e apoios fornecidos para as pessoas com deficiência intelectual. Também fez alguns apontamentos a respeito da participação, aprendizagem e escolarização dessas pessoas. Em seguida, foi descrito o método, apresentados e discutidos os resultados e, por fim, as conclusões deste estudo.

3.1 Algumas considerações acerca da deficiência intelectual

O termo utilizado para nomear a condição de limitações no funcionamento intelectual foi modificado ao longo dos anos. A mudança dos termos ocorre de acordo com a realidade e necessidade histórica, razão pela qual a terminologia precisa ser entendida dentro de seus contextos históricos e legais.

Os pesquisadores Santos e Morato (2012) expuseram as reflexões acerca da terminologia e conceitos atualmente utilizados para definir as pessoas que têm limitações no funcionamento intelectual. Por meio da revisão de literatura constataram que as produções científicas mais recentes apontaram um consenso em inglês, adotando-se a expressão

intellectual disability. A tradução deste termo para o português é deficiência intelectual. Todavia, ainda não há consenso quanto ao termo nos países de Língua Portuguesa. Sendo assim, considerando a evolução do contexto histórico e das políticas públicas que, ultimamente, preocupam-se e discutem sobre a inclusão das pessoas com deficiência intelectual, estes autores portugueses sugerem a terminologia Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento.

A *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) revisou sua terminologia, definição e critérios de diagnóstico à medida que a ciência e a compreensão da condição destas pessoas evoluíram ao longo do tempo. Anteriormente a condição era conhecida, principalmente, como retardo mental e atualmente como deficiência intelectual (SCHALOCK *et al.* 2010).

Apesar de a terminologia não ser a mesma utilizada entre a AAIDD e a sugestão feita por Santos e Morato (2012), há consenso em relação à concepção, definição e os critérios de diagnóstico. Nesta tese será utilizada a terminologia deficiência intelectual empregada pela AAIDD em razão desta ser referência internacional (SCHALOCK *et al.* 2010).

No que diz respeito à concepção, esta considera o contexto histórico mundial e as legislações atuais voltados à inclusão social das pessoas com deficiência. Esta concepção possui uma filosofia adaptativa e social. Desta forma, além das características intrínsecas a estas pessoas, reconhece-se igualmente a importância da influência exercida pela interação entre qualquer pessoa, as exigências do envolvimento nesta interação e os tipos de apoios fornecidos (SCHALOCK *et al.* 2007; 2010; SMITH, 2003).

Esta tese também concebe a definição de deficiência intelectual proposta pela AAIDD. A deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo que se iniciam antes dos 18 anos de idade. O funcionamento intelectual se refere a um conjunto de fatores relacionados à inteligência que inclui raciocínio, planejamento, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, aprendizagem e resolução de problemas. O comportamento adaptativo abrange as habilidades conceituais, sociais e práticas que as pessoas aprendem e praticam para conviver diariamente (SCHALOCK *et al.* 2010). As habilidades conceituais estão relacionadas à noção de dinheiro, tempo, número, autororientação, linguagem, leitura e escrita; as habilidades sociais à relação interpessoal, autoestima, responsabilidade, credibilidade e cumprimento às leis e às regras e, as habilidades práticas dizem respeito à autoajuda, autosssegurança, habilidades ocupacionais e cotidianas (SCHALOCK *et al.* 2010; SMITH, 2008).

Os critérios de diagnóstico da deficiência intelectual segundo a AAIDD envolvem a avaliação padronizada e individualizada do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo. O teste psicométrico do quociente intelectual (QI) continua sendo considerado a melhor forma de avaliar o funcionamento intelectual, contudo, a AAIDD recomenda que este deve ser interpretado de maneira multidimensional, contemplando o comportamento adaptativo, a saúde, a participação da pessoa em atividades da vida social e o contexto em que vive. O comportamento adaptativo deve ser avaliado por meio de múltiplos informantes e com diferentes fontes de informações. Os dados a serem avaliados podem incluir avaliações médicas, escolares e psicopedagógicas, histórico social e familiar (SCHALOCK *et al.* 2010).

O diagnóstico permite identificar os apoios que a pessoa com deficiência intelectual necessita para participar em atividades relacionadas ao seu funcionamento individual. A AAIDD descreve que os apoios são recursos e estratégias que pretendem promover o desenvolvimento, a educação, os interesses e o bem estar da pessoa com deficiência intelectual (SCHALOCK *et al.* 2010).

De acordo com Schalock *et al.* (2010) quatro tipos de apoios podem ser utilizados por estas pessoas, a fim de ultrapassar as suas dificuldades. Os **apoios intermitentes** são necessários esporadicamente e de maneira descontínua, a pessoa nem sempre precisa do apoio, utilizando-o em períodos específicos de transição, podendo ser de alta ou baixa intensidade. Os **apoios limitados** são caracterizados por uma certa consistência em termos de intensidade, sendo utilizados de modo contínuo, especialmente nos períodos críticos. Os **apoios extensivos** denotam um acompanhamento regular (diário) pelo menos em alguns contextos específicos: casa, escola, trabalho, entre outros. Os **apoios permanentes** são caracterizados pela sua constância e altas intensidades, de estilo permanente.

Os apoios são divididos em nove áreas que compreendem a organização do funcionamento humano: desenvolvimento humano; educação; vida doméstica; vida comunitária; emprego; saúde e segurança; comportamental; social e, proteção e defesa. Em relação à área da educação, os apoios devem auxiliar na execução do currículo e nas atividades em sala de aula, de tal forma que possibilite que a pessoa com deficiência intelectual tenha condições de participar e aprender o conteúdo curricular ou parte dele assim como os demais estudantes.

Os pesquisadores Morato e Santos (2007), Thompson *et al.* (2004) e Verdugo e Schalock (2010) descreveram que os apoios adequados e a manipulação do meio em que se insere a pessoa com deficiência intelectual favorecem a qualidade das interações e possibilitam superar ou minimizar a condição das limitações até então presentes.

3.2 Escolarização, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual

Na legislação brasileira há vários documentos que orientam a Educação Especial na Educação Básica. Em 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e, mais recentemente, em 2015, com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), os pressupostos relacionados aos direitos, à inclusão social e cidadania das pessoas com deficiência foram reforçados.

A partir destes e de outros documentos, a concepção de inclusão escolar adotada nesta tese diz respeito ao fato de os estudantes públicos-alvo da Educação Especial terem acesso, permanência, mas também e, principalmente, haver a participação e aprendizagem deles nas atividades educacionais propostas tanto na sala comum quanto na SRM, onde geralmente ocorre o AEE. Ressalta-se que o foco deste estudo da tese não é a inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual, porém, as atividades metatextuais do programa de ensino demandam da participação e, conseqüentemente, da aprendizagem dos elementos da narrativa para a elaboração das narrativas pessoais escritas.

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica demonstraram que, desde a implantação das SRM para o AEE, houve um significativo acréscimo no número de matrículas dos estudantes com deficiência no ensino regular. O acesso e a permanência deles são mais evidentes nos anos iniciais do ensino fundamental, caracterizando grande índice de evasão escolar nos níveis subsequentes de ensino (INEP, 2018). Esta situação de evasão pode estar relacionada com a dificuldade dos sistemas de ensino em propiciar a inclusão escolar, de modo que estes estudantes possam participar das atividades escolares e adquirir aprendizado do conteúdo do currículo ou de parte dele, a fim de dar continuidade na escolarização em diferentes níveis e modalidades de ensino.

O AEE tem caráter complementar e/ou suplementar às ações pedagógicas realizadas pelo professor da sala de aula comum e que, de acordo com as legislações, pode e deve acompanhar e subsidiar a escolarização desses estudantes em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2006; 2008; 2009; 2011; 2015).

Sendo assim, o AEE não é substitutivo à escolarização desses estudantes no ensino regular, tendo como função identificar as suas competências e necessidades e, em seguida, elaborar, organizar e disponibilizar recursos e estratégias pedagógicas e de acessibilidade que auxiliem na superação das limitações físicas, sensoriais, cognitivas ou sociais, enfrentadas por

eles ao longo do processo de ensino-aprendizagem. A fim de atender as necessidades educacionais específicas desses estudantes, a legislação nacional orienta que a escolarização deles ocorra na sala de aula comum do ensino regular e, recebam o serviço de apoio, por meio do AEE, realizado pelo professor especialista em Educação Especial. Geralmente, o AEE ocorre na SRM em período contrário à sala comum, porém, a depender da organização e funcionamento, há outros tipos de serviços de apoio, como a realização do AEE itinerante (BRASIL, 2008; 2009; 2011; 2015).

Apesar de a SRM ser um dos espaços definidos para o desenvolvimento do trabalho do professor que realiza o AEE com o público-alvo da Educação Especial, pelas atribuições deste profissional, descritas nas legislações, constatou-se que a sua atuação vai além do espaço físico. As ações pedagógicas do AEE não são exclusivas a esses estudantes, devendo abranger demais professores, familiares e profissionais envolvidos com a escolarização e o desenvolvimento dos estudantes (BRASIL, 2008; 2009; 2015). Sendo assim, é preciso garantir um trabalho em parceria entre essas pessoas e profissionais, principalmente, entre os professores da sala de aula comum e do AEE, com o intuito de favorecer a participação e a aprendizagem a todos, sejam públicos-alvo, ou não, da Educação Especial (FERREIRA *et al.* 2007; LAGO, 2014; VIANNA *et al.* 2015).

Para tal, as atividades desenvolvidas no AEE devem estar articuladas com a proposta pedagógica do currículo da sala de aula comum, envolvendo estratégias de ensino específicas e adaptações curriculares (BRASIL, 2008; 2009; 2011; 2015; FERREIRA *et al.* 2007; LAGO, 2014; MESQUITA, 2015; MOSCARDINI, 2011; ZABOROSKI *et al.* 2016). A partir dessas ações pedagógicas, espera-se que os estudantes tenham meios alternativos para aprender habilidades diferentes daquelas trabalhadas pelo currículo da sala comum, evitando o emprego de exercícios repetitivos e primando por atividades que possibilitem a estimulação da abstração e da construção de conceitos, tornando-os capaz de organizarem seus pensamentos e produzirem conhecimentos (BRASIL, 2008; 2011; 2015; CRUZ, 2013; MENEZES, 2015; OLIVEIRA, 2015).

Por outro lado, algumas pesquisas apresentaram e discutiram a configuração de outras ações pedagógicas nestes ambientes escolares, apesar de não devermos generalizar tal situação. Geralmente, os recursos e as estratégias, desenvolvidas no AEE, nem sempre chegam à sala de aula comum, caracterizando-se por uma prática e serviço de apoio isolado ou, então, as atividades têm caráter de reforço do conteúdo trabalhado na sala comum. Além disso, observaram também o distanciamento existente entre a sala comum e a SRM, o qual impossibilita a estruturação de propostas semelhantes de trabalho que possam contribuir para

o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem do estudante. Na maioria das vezes, essas realidades são pautadas pela oferta de atividades fragmentadas e extremamente simples, não havendo a adaptação curricular necessária para que esse público possa participar e realizar as atividades propostas tendo as suas singularidades respeitadas (BRAUN, 2012; MELO, 2008; MOSCARDINI, 2011).

Alguns estudos, acerca da alfabetização de estudantes com deficiência intelectual, evidenciaram que eles possuem dificuldades expressivas na aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita (OLIVEIRA, 2012; 2015; VALENTIM, 2011). A pesquisa realizada por Oliveira (2015) expôs que 62,5% dos estudantes possuem dificuldades significativas na realização dos conteúdos gerais da Língua Portuguesa. Contudo, eles também evidenciaram possibilidades de aprendizagem, principalmente com ajuda, as quais, de acordo com a autora, devem ser consideradas pelos professores, a fim de impulsionar a escolarização desses estudantes.

3.3 Método

3.3.1 Local

Este estudo foi desenvolvido em um município do Centro-Oeste do Estado do Paraná/Brasil, em duas escolas públicas municipais, nas dependências de duas SRM, onde acontece o AEE aos estudantes públicos-alvo da Educação Especial.

3.3.2 Participantes

Participaram deste estudo duas professoras responsáveis pelo AEE: Rosana e Cristina e cinco estudantes com deficiência intelectual: Vicente, Danilo, Júlia, Flávio e Gustavo.

3.3.2.1 Critérios para seleção

Os critérios de seleção das professoras foram descritos, anteriormente, no Estudo I. Os estudantes deveriam: a) apresentar diagnóstico de deficiência intelectual; b) não possuir comorbidade associada à deficiência intelectual como limitações sensoriais e outras deficiências; c) estar matriculado no 3º, 4º ou 5º ano do ensino fundamental e no AEE e, d) realizar o registro da escrita de acordo com estas características: a cada sílaba da palavra atribuir um grafema (letra) com ou sem valor sonoro em relação à sílaba que representa e/ou

registrar os grafemas correspondentes aos fonemas da palavra, podendo não haver o domínio completo da ortografia.

O diagnóstico da deficiência intelectual foi realizado por meio da avaliação psicoeducacional feita pelo psicólogo(a) e pedagogo(a) da Secretaria Municipal de Educação. A avaliação é composta, principalmente, pela aplicação do teste padronizado WISC III e a avaliação pedagógica individual, dentre outros procedimentos complementares, como: observação em sala de aula e do material escolar e, conversas com os pais ou responsáveis e o estudante sobre suas competências e dificuldades nas atividades escolares, cotidianas e no convívio social.

O teste padronizado WISC III avalia o funcionamento intelectual, sendo aplicadas ao estudante um total de dez provas, sendo cinco da área verbal e cinco da área de execução. As provas da área verbal envolvem: a) compreensão de situações do cotidiano; b) vocabulário; c) informações e conhecimentos gerais baseados nos conteúdos curriculares do nível de escolaridade do estudante; d) aritmética, considerando diversas situações problemas que abrangem as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão e, e) a capacidade de percepção auditiva, análise, abstração e memorização de conceitos de modo geral. A área de execução compreende provas que avaliam: a) agilidade de pensamento; b) percepção visual; c) coordenação visomotora; d) raciocínio lógico e planejamento e, e) sequenciação lógica, análise e síntese. Todas as provas possuem modelos a serem seguidos e material concreto para manuseio. O comportamento adaptativo foi avaliado por meio da avaliação pedagógica e os demais procedimentos complementares. A avaliação pedagógica verifica as competências e dificuldades do estudante nas habilidades de leitura, escrita, conceitos e operações matemáticas e situações problemas.

3.3.2.2 Caracterização dos estudantes com deficiência intelectual

A descrição do funcionamento intelectual dos estudantes será realizada considerando o objeto deste estudo da tese.

Vicente tinha oito anos de idade, frequentava, em 2018, o 3º ano do ensino fundamental, período em que foi realizada a avaliação psicoeducacional e diagnosticada a deficiência intelectual. Na avaliação do funcionamento intelectual, o estudante demonstrou elaboração de narrativas orais confusas, devido à ausência de organização na sequência das ideias e relatos de vários acontecimentos simultaneamente. Apresenta raciocínio lógico insatisfatório, sendo preciso repetir a explicação da atividade proposta e mostrar o que é preciso fazer para ele iniciar a atividade, a qual, para dar continuidade e finalizar, demanda de

constante diálogo a respeito, a fim de fornecer direcionamentos na análise e abstração do pensamento. Também precisa do apoio auditivo, fornecido pela professora, em relação ao nome das letras que formam a palavra a ser escrita, para que ele faça o registro, todavia, escreve letras aleatórias. Referente às habilidades conceituais do comportamento adaptativo, identifica as letras do alfabeto por meio do apoio visual. O registro da escrita ocorre em letra de imprensa maiúscula (caixa alta) e é caracterizado por grafemas aleatórios e sem espaçamento, evidenciando predomínio das letras do seu nome. Não realiza a leitura, porém, indica durante a narrativa oral onde está escrito o que relata. Conhece os números até dez (10) e utiliza material concreto para realizar operações simples de adição e subtração. Apresenta alterações na linguagem oral (desvio fonológico), comprometendo a inteligibilidade da fala, além de também ser infantilizada e com velocidade acelerada. Nas habilidades sociais, demonstrou relacionar-se bem com colegas e profissionais da escola e participar das atividades propostas, mas, é preciso auxílio individual para executá-las. Vicente passou a frequentar o AEE, em 2018, duas vezes na semana. Em 2016, iniciou os atendimentos fonoaudiológico, uma vez por semana e, psicológico e psicopedagógico, ambos uma vez por mês. Ele finalizou os atendimentos fonoaudiológico e psicológico, em 2018, e, até a conclusão da coleta dos dados desta pesquisa, permanecia em atendimento psicopedagógico.

O estudante Danilo tinha nove anos de idade, frequentava, em 2018, o 3º ano do ensino fundamental, período em que foi realizada a avaliação psicoeducacional e diagnosticada a deficiência intelectual. Houve uma retenção escolar (reprovação) no 3º ano do ensino fundamental. Na avaliação do funcionamento intelectual, demonstrou que, ao registrar a frase, mesmo tendo verbalizado-a, anteriormente, ao escrevê-la registra uma única palavra. Sendo assim, a professora Cristina precisa fornecer apoio auditivo, ditando todas as outras palavras da sentença, pronunciando letra por letra de cada palavra. Apresenta raciocínio lógico insatisfatório. Referente às habilidades conceituais do comportamento adaptativo, evidenciou reconhecer todas as letras do alfabeto e registrar a escrita das palavras realizando a correspondência entre fonema e grafema com o auxílio da professora, entretanto, registra apenas palavras simples e utiliza letra de imprensa maiúscula (caixa alta). Faz a leitura de palavras simples de maneira isolada e com compreensão. Não faz leitura de frase mesmo que seja composta por palavras simples. Reconhece números até o treze (13). Realiza adição e subtração simples, envolvendo unidade com auxílio do apoio concreto. Possui dificuldade na orientação espaço-temporal. Não apresenta alteração na linguagem oral, elabora narrativa, mas, com dificuldade na organização da sequência das ideias. Nas habilidades sociais, demonstrou relacionar-se com colegas e profissionais da escola desde que a sua opinião ou

desejo não seja contrariado. Sendo contrariado, havia briga verbal e/ou física e isolava-se. Possui baixa autoestima. Ao iniciar no AEE, demonstrou resistência total a qualquer atividade proposta, porém, a professora percebia que ele prestava atenção nas explicações e diálogo entre a professora e os demais colegas da turma. Após esse período, passou a participar das atividades propostas, todavia, há resistência em alguns momentos ao registro da escrita. O registro das demais atividades realiza sem muita insistência. Ele passou a frequentar o AEE, em 2018, três vezes na semana.

A Júlia tinha 11 anos de idade, frequentava, em 2018, o 4º ano do ensino fundamental e a deficiência intelectual foi diagnosticada, em 2017, quando cursava o 3º ano do ensino fundamental. Há histórico de duas retenções escolares (reprovações) no 3º ano do ensino fundamental. Na avaliação do funcionamento intelectual, evidenciou raciocínio lógico insatisfatório, necessitando de várias explicações para compreender a atividade proposta. Na elaboração de narrativas orais e escritas, apresentou dificuldade na organização da sequência dos fatos ocorridos em um acontecimento, tornando confuso o seu relato. Referente às habilidades conceituais do comportamento adaptativo, demonstrou reconhecer o alfabeto e o registro da escrita é caracterizado pela presença de um grafema a cada sílaba da palavra e/ou o registro dos grafemas correspondentes aos fonemas da palavra. Faz o registro de frases e textos simples com três frases no máximo, todavia, escreve as palavras sem espaçamento entre elas. Não realiza leitura, inclusive da sua produção escrita. Conhece todas as dezenas e consegue, com o apoio do material concreto, fazer as operações de adição e subtração simples, envolvendo unidade e dezena. Não apresenta alterações na linguagem oral, mas, não tem iniciativa e não mantém o diálogo. Demonstra timidez e quando se comunica possui intensidade vocal diminuída, limitando-se a responder exclusivamente o que foi perguntado e, após, muita insistência pela resposta. Também há dificuldades nas habilidades sociais, pois não interage com as pessoas, prefere ficar sozinha e possui baixa autoestima. Participa das atividades propostas, porém, é preciso auxílio individual para executá-las, sendo necessário repetir as informações, motivá-la para iniciar a atividade e dialogar a respeito a fim de fornecer direcionamento da análise e abstração do pensamento. Júlia iniciou o AEE, em 2017, frequentando-o duas vezes na semana.

Flávio tinha 12 anos de idade, frequentava, em 2018, o 4º ano do ensino fundamental e a deficiência intelectual foi diagnosticada, em 2013, quando cursava o 2º ano do ensino fundamental. Há histórico de três retenções escolares (reprovações) no 3º ano do ensino fundamental. Na avaliação do funcionamento intelectual, demonstrou que elabora frases simples com a ajuda parcial da professora, por meio de indagações e reflexões sobre o assunto

proposto, com o intuito de auxiliar na produção escrita. Apresentou raciocínio lógico insatisfatório e resistência às situações reflexivas. Referente às habilidades conceituais do comportamento adaptativo, evidenciou reconhecer o alfabeto e o registro da escrita é caracterizado pelos grafemas corresponderem aos fonemas da palavra. Faz o registro da escrita em letra de imprensa maiúscula (caixa alta) e escreve as palavras sem espaçamento entre elas. A leitura é do tipo silabada e sem compreensão. Conhece os numerais até dez (10) e realiza as operações de adição e subtração simples (unidade) apenas por meio do material concreto. Não apresenta alterações na linguagem oral, mas, possui dificuldade na organização da sequência dos fatos durante a elaboração de uma narrativa oral e escrita. Nas habilidades sociais, demonstrou relacionar-se bem com os colegas e profissionais da escola, demonstrando mais espontaneidade com as crianças. Precisa de constante motivação para iniciar e concluir as atividades propostas. Em 2015, iniciou o AEE, frequentando-o duas vezes na semana. Em 2014, realizou atendimento psicológico durante um mês, sendo uma vez por semana.

O estudante Gustavo tinha nove anos de idade, frequentava, em 2018, o 3º ano do ensino fundamental e a deficiência intelectual foi diagnosticada, em 2017, quando cursava o 3º ano do ensino fundamental. Há histórico de uma retenção escolar (reprovação) no 3º ano do ensino fundamental. Na avaliação do funcionamento intelectual, demonstrou que elabora frases e pequenos textos com muita dificuldade, principalmente, na organização da sequência dos fatos a serem narrados. Necessita de ajuda parcial da professora, como indagações e reflexões acerca da atividade proposta, na tentativa de elucidar os fatos a serem escritos e auxiliar na análise e abstração do pensamento. O raciocínio lógico é insatisfatório e com muita resistência à elaboração mental das situações reflexivas. Diante de atividades com situações problemas demonstra irritação. Referente às habilidades conceituais do comportamento adaptativo, evidenciou que reconhece o alfabeto e o registro da escrita é caracterizado pelos grafemas corresponderem aos fonemas da palavra. Faz o registro em letra de imprensa cursiva e escreve algumas palavras sem espaçamento entre elas. Realiza leitura silabada de palavras simples, porém, não há compreensão. Apresenta dificuldade em reconhecer os números, visto que reconhece até o número vinte (20), tendo necessidade do apoio concreto e visual. Realiza as operações de adição e subtração simples (unidade e dezena). Possui alterações na linguagem oral (desvio fonológico), comprometendo a inteligibilidade de algumas palavras. Nas habilidades sociais, demonstrou relacionar-se bem com os profissionais da escola e com alguns colegas que tem mais afinidade. Apresenta-se tímido e com baixa autoestima. Tem muita resistência para fazer as atividades propostas,

evidencia insegurança ao realizar qualquer atividade e demonstra frustração. Em 2017, iniciou o AEE, frequentando-o duas vezes na semana. Não compareceu ao agendamento do atendimento fonoaudiológico na clínica-escola de uma universidade no município em que reside.

3.3.3 Delineamentos da pesquisa: procedimentos para coleta e análise dos dados

A pesquisa foi caracterizada pelo delineamento experimental linha de base múltipla intrassujeitos associado ao critério móvel⁹.

No delineamento experimental, linha de base múltipla intrassujeitos, é aplicada a mesma condição experimental (variável independente - VI) em um número restrito de sujeitos que apresentam o mesmo comportamento (variável dependente - VD). No caso deste estudo, o comportamento investigado referiu-se à produção de narrativas escritas vivenciadas pelos estudantes com deficiência intelectual (VD), e a condição experimental consistiu na implementação de um programa de ensino metatextual (VI) pelas professoras atuantes no AEE. A linha de base foi a condição controle da VD de forma que, somente após a estabilização da linha de base, foi iniciada a condição experimental (ALMEIDA, 2003; SAMPAIO *et al.* 2008).

O delineamento experimental linha de base múltipla intrassujeitos foi associado ao delineamento critério móvel porque, este último, possibilita a introdução da VI (programa de ensino metatextual) de maneira gradual, permitindo avaliar criteriosamente os efeitos dos procedimentos empregados pela VI sobre a VD (narrativas pessoais escritas). Para tal, o delineamento critério móvel permite que a condição experimental seja constituída de fases. Cada fase corresponde a um valor da VD, estabelecido como critério de desempenho, o qual é alterado repetidamente no curso da condição experimental e exigido para mudança de fase. A seguir, descrevem-se os procedimentos da linha de base e da condição experimental do referido estudo:

⁹ Foi realizado o estudo piloto da pesquisa em outro município do Centro-Oeste do Estado do Paraná/Brasil, em duas turmas do AEE de uma escola pública municipal, entre os meses de março a junho/2018. No estudo piloto o programa de ensino metatextual foi implementado até a fase 6. Os dados obtidos foram analisados e não indicaram a necessidade de realizar modificações nos recursos, estratégias metatextuais e na organização da sequência didática do programa de ensino.

3.3.3.1 Linha de Base

A linha de base foi constituída por investigações acerca da presença ou ausência e da organização dos elementos que compõem a estrutura das narrativas pessoais escritas pelos estudantes com deficiência intelectual.

As professoras do AEE realizaram a linha de base com cada estudante, utilizando, como recursos, o livro da história Chapeuzinho Vermelho¹⁰ e dez figuras em sequência plastificadas que representam a história (APÊNDICE D). As instruções explícitas, fornecidas pelas docentes aos estudantes, em cada sessão, para a realização da linha de base, foram apresentadas no Estudo II que descreveu a formação realizada, com as professoras do AEE, para a implementação do programa de ensino metatextual. Essas instruções constam no Quadro 4 (p.65).

A linha de base aconteceu, em julho e meados de agosto/2018, nas dependências das salas de recursos multifuncionais, e sem a ajuda parcial ou total das professoras na elaboração do desenho e escrita da narrativa. Isso quer dizer que os estudantes realizaram o desenho e a produção escrita sozinhos. As docentes não fizeram indagações sobre os acontecimentos das suas histórias, a fim de auxiliar na análise e abstração do pensamento para organizar a sequência dos fatos ocorridos na história, e registrá-la com estrutura e sequência adequados (ajuda parcial) ou, então, elaborar a estrutura e sequência da narrativa de acordo com o relato dos fatos mencionados pelos estudantes, ditando-lhes o que deve ser escrito (ajuda total).

Para os estudantes demonstrarem estabilidade no desempenho da produção das narrativas foram realizadas, no mínimo, três sessões para cada¹¹. A estabilidade foi considerada diante da constatação de haver tendência e variabilidade semelhantes na estrutura e organização dos elementos da narrativa. À medida que se verificava a estabilidade, o estudante iniciava a condição experimental do programa de ensino metatextual, de modo que o último iniciou, após a sétima sessão da linha de base (ALMEIDA, 2003). A pesquisadora esteve presente em cada sessão.

A análise da presença ou ausência e da organização dos elementos, que compõem a estrutura da narrativa, considerou o estudo de Morrow (1986) e as adaptações feitas por Oliveira e Braga (2012), assim como as sugestões de aperfeiçoamento em Zaboroski (2014). Baseada nas pesquisas anteriores e considerando as demandas desta tese, a pesquisadora

¹⁰ GRIMM, Jacob. Chapeuzinho Vermelho. Conta pra mim/Irmãos Grimm. Tradução Maria Cimolino, Grazia Parodi. São Paulo: Rideel, 2000.

¹¹ Segundo Sampaio *et al.* (2008) considerando as produções científicas analisadas foi constatado que três sessões de linha de base são suficientes para verificar a estabilidade ou não do comportamento investigado. Caso seja necessário ou o pesquisador deseje podem ser utilizadas mais do que três sessões para a linha de base.

elaborou um *checklist* em relação à presença ou ausência dos elementos da narrativa, sequência e articulação das informações entre os elementos da história. De acordo com esta análise, a narrativa pessoal escrita obteve uma determinada pontuação. O Quadro 9, a seguir, apresenta o referido *checklist*:

Quadro 9 - *Checklist* em relação aos elementos da narrativa

Elementos da narrativa	Checklist em relação à presença ou ausência dos elementos da narrativa, sequência e articulação entre os elementos	Pontuação
Cenário	<input type="checkbox"/> Um ou dois personagens*	1
	<input type="checkbox"/> Três ou mais personagens	2
	<input type="checkbox"/> Tempo	1
	<input type="checkbox"/> Lugar	1
	<input type="checkbox"/> Descrição de acontecimentos com ou sem uma sequência adequada dos fatos ocorridos. Caracteriza-se como texto descritivo por relatar características dos personagens e/ou diversificadas ações em um determinado período.	1
Mínima/Máxima		2 a 4
Tema	<input type="checkbox"/> Presença de um esboço de um possível problema** com algum dos personagens.	1
	<input type="checkbox"/> Presença de descrição clara de um problema que aconteceu com um ou mais personagens da história.	2
	<input type="checkbox"/> Presença de descrição clara de dois problemas que aconteceram com um ou mais personagens da história.	3
	<input type="checkbox"/> Presença de descrição clara de três problemas que aconteceram com um ou mais personagens da história.	4
Mínima/Máxima		1 a 4
Enredo	<input type="checkbox"/> Ausência de narração de ação*** na tentativa de resolver o(s) problema(s) da história.	0
	<input type="checkbox"/> Presença de narração de uma ação realizada pelo(s) personagem(ns) na tentativa de resolver o(s) problema(s) da história.	1
	<input type="checkbox"/> Presença de narração de duas ações realizadas pelo(s) personagem(ns) na tentativa de resolver o(s) problema(s) da história.	2
	<input type="checkbox"/> Presença de narração de três ou mais ações realizadas pelo(s) personagem(ns) na tentativa de resolver o(s) problema(s) da história.	3
Mínima/Máxima		0 a 3
Resolução	<input type="checkbox"/> Final indefinido ou ausente.	0
	<input type="checkbox"/> Final simples e direto sem relação com o restante da história.	1
	<input type="checkbox"/> Presença de final simples e direto sem resolução do(s) problema(s).	2
	<input type="checkbox"/> Presença de final simples e direto com resolução do(s) problema(s).	3
Mínima/Máxima		0 a 3
Sequência dos	<input type="checkbox"/> Sequência**** inadequada na organização dos elementos na elaboração da narrativa.	1

elementos	<input type="checkbox"/> Sequência adequada na organização dos elementos na elaboração da narrativa.	2
Mínima/Máxima		1 a 2
Articulação entre os elementos da narrativa	<input type="checkbox"/> Ausência de articulação entre os elementos da narrativa, sendo que as frases soltas, contendo a informação principal de cada elemento, não expressam de maneira clara os fatos ocorridos na história.	0
	<input type="checkbox"/> Presença de articulação entre os elementos da narrativa, expressando de maneira clara os fatos ocorridos na história, havendo continuidade e ligação entre as informações que caracterizam os elementos.	1
Mínima/Máxima		0 a 1
Pontuação total Mínima/Máxima		2 a 17

Fonte: elaboração própria baseada em Morrow (1986), Oliveira e Braga (2012) e Zaboroski (2014).

Legenda:

* Personagem foi definido como seres vivos, pessoas ou animais, que participaram e/ou realizaram algo na história.

** O problema se refere a algo inesperado, que ocorreu com o(s) personagem(ns) diante do que fazia(m) naquele tempo e lugar.

*** A ação é representada por um verbo.

**** A sequência existe a partir da presença de dois ou mais elementos da narrativa: cenário, tema, enredo e resolução.

Em seguida, foi realizada a classificação da narrativa pessoal escrita em Categorias de 1 a 8. Para a classificação, é importante analisar o contexto da estrutura e organização com articulação entre os elementos da narrativa, demonstrando sequência e coerência entre os fatos ocorridos na história. Deste modo, a classificação não depende de uma determinada pontuação da narrativa, sendo análises que se complementam. As pesquisadoras Lins-Silva e Spinillo (2000) indicaram a classificação de histórias em Categorias de I a VI, as quais foram adaptadas por Oliveira e Braga (2012), com sugestões de aperfeiçoamento em Zaboroski (2014). Baseada nessas pesquisas anteriores, para esta tese, a pesquisadora adaptou a descrição das categorias e a quantidade delas, acrescentando mais duas, as quais são descritas, no Quadro 10, a seguir:

Quadro 10 - Descrição das categorias para a classificação das narrativas

Categoria	Características principais de cada categoria de acordo com a presença ou ausência dos elementos da narrativa, sequência e articulação entre os elementos
1	Presença de personagem(ns) e descrição de acontecimentos com ou sem uma sequência adequada dos fatos ocorridos. Pode haver, ou não, a presença do tempo e/ou lugar. Caracteriza-se como texto descritivo por relatar características dos personagens e/ou diversificadas ações em um determinado período.
2	Introdução do cenário com um ou mais personagens, descrição do lugar e/ou tempo no qual ocorre a história e o que fazia(m) o(s) personagem(ns) neste lugar e tempo. Pode haver, ou não, a presença de marcadores linguísticos convencionais de começo de história.
3	Presença das características da categoria 2 e o esboço de um possível problema que aconteceu com algum dos personagens da história.
4	Presença das características da categoria 2 e a descrição clara de um ou mais problemas que aconteceram com um ou mais personagens da história.
5	Presença das características da categoria 4 e a narração de uma ou mais ações realizadas por

	algun personagem na tentativa de resolver o(s) problema(s) da história.
6	Presença das características das categorias 3 ou 4, porém, há ausência de narração de ação na tentativa de resolver o(s) problema(s), com final simples e direto sem relação com o restante da história ou sem resolução do(s) problema(s).
7	Presença das características da categoria 5 com final simples e direto com resolução do(s) problema(s). História completa, evidenciando sequência adequada dos elementos cenário, tema(s), enredo(s) e resolução(ões) na elaboração da narrativa. Contudo, apesar de haver organização, não há articulação entre os elementos da história, de forma que as frases soltas, contendo a informação principal de cada elemento, não expressam de maneira clara os fatos ocorridos na história.
8	Presença das características da categoria 5 com final simples e direto com resolução do(s) problema(s). História completa, evidenciando sequência adequada dos elementos cenário, tema(s), enredo(s) e resolução(ões) na elaboração da narrativa e articulação entre esses elementos, expressando de maneira clara os fatos ocorridos na história.

Fonte: elaboração própria baseada em Lins-Silva e Spinillo (2000), Oliveira e Braga (2012) e Zaboroski (2014).

Portanto, a análise das narrativas escritas, na linha de base, preocupou-se em constatar a estabilidade nas produções por meio de desempenhos semelhantes, com pouca variabilidade, na estrutura e organização dos elementos da narrativa, considerando a análise do *checklist* e da classificação.

3.3.3.2 Condição experimental

O programa de ensino metatextual foi implementado pelas professoras, atuantes no AEE, com cinco estudantes com deficiência intelectual e demais estudantes¹² que frequentavam o AEE, juntamente com estes estudantes. A professora Rosana implementou o programa com quatro turmas e a professora Cristina com uma turma. Cada estudante com deficiência intelectual estava matriculado em uma turma do AEE e cada turma era composta por, no máximo, cinco estudantes públicos-alvo da Educação Especial. A pesquisadora acompanhou a implementação da sequência didática do programa de ensino, por meio de filmagens com câmera digital e, anotações de campo (VIANNA, 2003).

Conforme mencionado anteriormente, cada estudante passou por, no mínimo, três sessões de linha de base e iniciaram em dias diferentes. Portanto, de acordo com a sessão em que eles demonstraram a estabilização, na linha de base, iniciaram a condição experimental em dias diferentes. Considerando o delineamento critério móvel, a sequência didática do programa de ensino foi constituída por 12 fases que estabeleciam a habilidade-alvo e o critério de desempenho, exigidos para a narrativa pessoal escrita daquela fase, além do

¹² Ressalta-se que estes estudantes também participaram das atividades propostas pela pesquisa devido à concepção que a pesquisadora tem do termo inclusão escolar, a qual considera não apenas o acesso e a permanência, mas também, a participação e aprendizagem dos estudantes em todos os níveis e modalidades de ensino. Contudo, foram consideradas na análise apenas as narrativas pessoais escritas pelos estudantes público-alvo da pesquisa.

procedimento de ensino para o desenvolvimento da habilidade-alvo. Esse programa totalizou 13 semanas, tendo início em meados de agosto até novembro/2018.

Expõe-se, a seguir, o Quadro 11 que apresenta a habilidade-alvo de cada fase, o critério de desempenho e a pontuação, exigidos em cada narrativa pessoal escrita para a mudança de fase. Neste Quadro, também, é descrita a categoria das histórias, de acordo com a complexidade da estrutura e organização dos elementos da narrativa, ao longo do programa de ensino metatextual.

Quadro 11 – Habilidade-alvo, critério de desempenho, pontuação e categoria das narrativas pessoais escritas em cada fase do programa de ensino metatextual

FASE	HABILIDADE-ALVO	CRITÉRIO DE DESEMPENHO	PONTUAÇÃO	CATEGORIA
1	Cenário (sessão 1)	Descrever na narrativa um ou dois personagens, o lugar ou o tempo.	2 a 3	2
2	Cenário (sessão 2)	Descrever na narrativa três ou mais personagens, o lugar e o tempo.	4	2
3	Tema (sessão 1)	Narrar os personagens, o lugar e o tempo e o esboço de um possível problema com algum dos personagens.	4 a 8	3
4	Tema (sessão 2)	Narrar os personagens, o lugar e o tempo e a descrição clara de um problema que aconteceu com algum dos personagens.	5 a 9	4
5	Enredo (sessão 1)	Narrar os personagens, o lugar e o tempo, um problema que aconteceu com algum dos personagens e uma ação realizada por algum personagem na tentativa de resolver o problema da história.	6 a 10	5
6	Enredo (sessão 2)	Narrar os personagens, o lugar e o tempo, um problema que aconteceu com algum dos personagens e duas ações realizadas por algum personagem na tentativa de resolver o problema da história.	7 a 11	5
7	Tema (sessão 3)	Narrar os personagens, o lugar e o tempo, um ou dois problemas que aconteceu com um ou mais personagens.	5 a 10	4 ou 5
8	Enredo (sessão 3)	Narrar os personagens, o lugar e o tempo, um ou dois problemas que aconteceu com um ou mais personagens e três ou mais ações realizadas por algum personagem na tentativa de resolver o(s) problema(s) da história.	8 a 13	5
9	Resolução (sessão 1)	Narrar os personagens, o lugar e o tempo, um ou dois problemas que	11 a 16	7 ou 8

		aconteceu com um ou mais personagens, uma ou mais ações realizadas por algum personagem na tentativa de resolver o(s) problema(s) da história e o momento em que um problema da história foi resolvido pelo(s) personagem(ns).		
10	Tema (sessão 4)	Narrar os personagens, o lugar e o tempo e dois ou três problemas que aconteceu com um ou mais personagens.	6 a 11	4 a 8
11	Enredo (sessão 4)	Narrar os personagens, o lugar e o tempo, dois ou três problemas que aconteceu com um ou mais personagens e duas ou mais ações realizadas pelo(s) personagem(ns) na tentativa de resolver os dois ou três problemas da história.	8 a 14	5 a 8
12	Resolução (sessão 2)	Narrar os personagens, o lugar e o tempo, dois ou três problemas que aconteceu com um ou mais personagens, duas ou mais ações realizadas pelo(s) personagem(ns) e o momento em que os dois ou três problemas da história foram resolvidos pelo(s) personagem(ns).	11 a 17	7 ou 8

Fonte: elaboração própria.

Independente da habilidade-alvo e do critério de desempenho, exigido em cada fase, em todas elas foram utilizadas, como recursos, as figuras em sequência imantadas da história de Chapeuzinho Vermelho em sua versão resumida e adaptada (APÊNDICE E); o quadro (cartolina) com a descrição dos elementos da narrativa: cenário, tema, enredo e resolução e, uma narrativa escrita realizada, na sessão anterior, por algum estudante. Por meio das figuras em sequência foi ensinado, gradativamente, a definição, sequência e articulação entre cada elemento que compõe a narrativa. O quadro com a descrição teve o intuito de ser, outro apoio visual, com a definição escrita de cada elemento da narrativa, e a narrativa escrita, elaborada na sessão anterior, foi revisada pelos estudantes, os quais verificavam, com o auxílio das professoras, a presença, sequência e articulação das informações entre os elementos na narrativa. A partir da fase 2 do programa de ensino, a revisão da narrativa passou a ser realizada no início de cada fase e, em seguida, o procedimento de ensino seguiu com a utilização dos outros dois recursos mencionados. No Estudo II, foi apresentada a síntese da estrutura da sequência didática do programa de ensino metatextual, sendo descrita no Quadro 5 (p.67).

Em cada fase, após o procedimento de ensino da habilidade-alvo, a ação dos estudantes consistiu em elaborar um desenho de uma história vivenciada por eles e, em seguida, escrevê-la, utilizando como apoios visuais os recursos descritos anteriormente. Depois de fazer o desenho, era solicitado que realizassem a narrativa oral da sua história para, posteriormente, registrá-la de modo escrito. Diante do comportamento apresentado por eles, em relação à execução da habilidade-alvo, as professoras poderiam: a) aprovar a atitude deles em produzirem a narrativa escrita; b) fornecer ajuda parcial para auxiliá-los na elaboração da narrativa ou, então, c) consequência que diz respeito a explicar-lhes as contingências envolvidas pelo fato de eles não elaborarem a narrativa. Descrições mais detalhadas dessas ações das docentes são encontradas no Estudo II (p.76).

A pontuação que a narrativa pessoal escrita obteve e a categoria em que foi classificada auxiliaram, a verificar se o estudante atingiu, ou não, o critério de desempenho exigido para a história daquela fase. Atingindo o critério de desempenho, eles passavam para a fase seguinte, a qual determinava outra habilidade-alvo e critério de desempenho.

Diante da condição de atingir o critério de desempenho para cada fase, os estudantes receberam um brinde, sorteado por eles, ao final das fases 2, 4, 6, 9 e 12. Os brindes foram jogos educativos, como bingo, ludo, caça ao tesouro, revistas de passatempo e jogo do mico e da forca. A consequência deve ter propriedades reforçadoras que envolvam eventos ou atividades consequentes a habilidade-alvo apreendida, como também a função de tornar mais provável a ocorrência da habilidade-alvo novamente, de forma que esta ocorrência se mantenha.

A revisão da narrativa escrita, realizada pelos estudantes, no início de cada fase, auxiliou-os a verificarem a presença, sequência e articulação das informações entre os elementos na narrativa e, também, se atingiram, ou não, o critério de desempenho exigido para a narrativa daquela fase.

Essa revisão foi feita, anteriormente, pela pesquisadora e professoras. As docentes transcreveram a narrativa selecionada em uma cartolina, sendo fieis à estrutura, organização e articulação entre os elementos da narrativa do estudante, desconsiderando-se apenas os erros ortográficos, registrando as palavras com a grafia correta. Em seguida, a pesquisadora e as professoras fizeram a análise, verificando a presença, sequência e articulação das informações entre os elementos na narrativa, considerando a habilidade-alvo e o critério de desempenho, exigidos para a respectiva fase do programa de ensino. Durante a revisão, na fase seguinte, após a leitura oral da história com eles, as professoras os indagavam sobre quais eram as características do elemento ensinado na fase anterior, e em qual parte da narrativa escrita

estavam presentes. Ao serem identificadas pelos estudantes, as docentes sublinhavam, na história (com pincel atômico), a presença ou acrescentavam os dados ausentes que definem o elemento, bem como os conectivos necessários para melhorar a articulação das informações entre os elementos, expressando de maneira clara os fatos ocorridos na história. Para cada elemento foi utilizada uma cor para a referida identificação das informações na narrativa revisada.

Os elementos da narrativa foram retomados diversas vezes, uma vez que, esta versão resumida e adaptada da história de Chapeuzinho Vermelho, não se caracteriza como uma história simples, possuindo apenas um cenário, tema, enredo e resolução. Ela apresenta um cenário, três temas, enredos e resoluções. Assim, os elementos cenário e o primeiro tema e enredo foram retomados, nas suas fases consecutivas, para memorização dos conceitos ensinados. Todavia, a partir da fase 7, foi trabalhado o segundo tema da história e, a sequência didática seguiu o curso das figuras até representar o final da história de Chapeuzinho Vermelho.

Assim como na linha de base, a análise das narrativas pessoais escritas da condição experimental, também, considerou a presença ou ausência dos elementos, a sequência e articulação das informações entre os elementos na narrativa escrita, sendo, em seguida, analisada a classificação da narrativa em Categorias de 1 a 8, de acordo com os Quadros 9 e 10.

Por se tratar de um sistema de classificação, esta análise contou com a participação de dois juízes, com experiência em linguagem escrita. Realizou-se o Cálculo do Índice de Fidedignidade (CIF). Este cálculo, segundo Fagundes (1985) e Kazdin (1982), é utilizado para verificar se há confiabilidade nos registros, minimizar a parcialidade de algum observador e confirmar a definição apurada dos dados registrados.

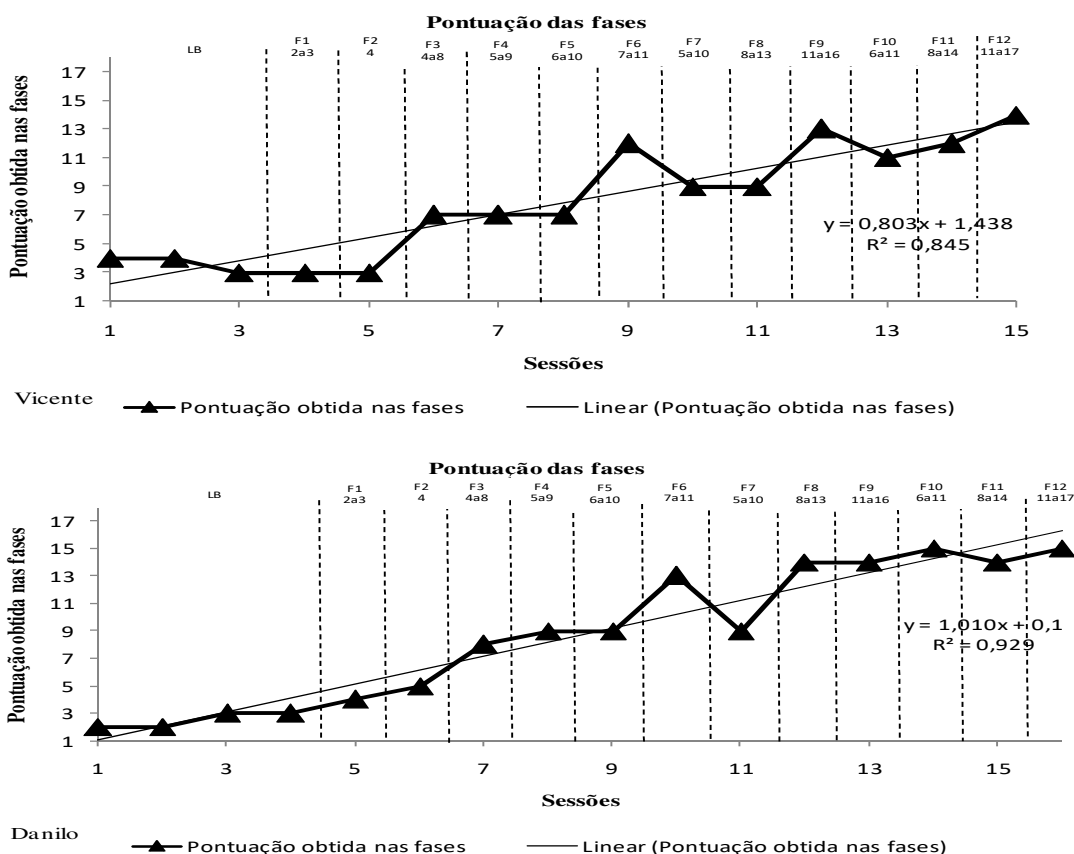
Para esta análise, a pesquisadora forneceu aos juízes os seguintes materiais: cópia de 50% das narrativas pessoais escritas dos estudantes, as quais possuíam um código de identificação; a transcrição destas narrativas; o Quadro 9 que apresenta o *checklist* em relação à presença ou ausência dos elementos da narrativa, sequência e articulação das informações entre os elementos e, o Quadro 10 que descreve as características principais de cada categoria para a classificação das narrativas. Antes de os juízes analisarem essas narrativas escritas, individualmente, a pesquisadora realizou, juntamente com cada juiz, a análise de outras sete narrativas pessoais escritas, a fim de orientá-los em relação às análises por meio dos Quadros mencionados.

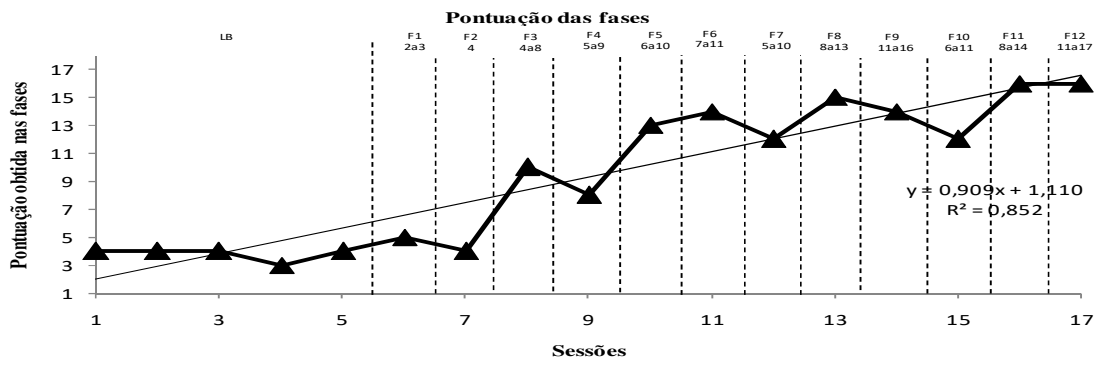
O desempenho nas narrativas pessoais escritas de cada estudante com deficiência intelectual foi acompanhado nas condições controle e experimental da pesquisa (SAMPAIO *et al.* 2008).

3.4 Resultados

O Gráfico 2, a seguir, expõe a pontuação obtida nas narrativas pessoais escritas na linha de base e nas fases do programa de ensino metatextual. Os demais Gráficos e Figuras apresentam, individualmente, a pontuação e a categoria alcançadas nas narrativas, demonstrando o desempenho dos estudantes com deficiência intelectual na linha de base e, ao longo, da condição experimental.

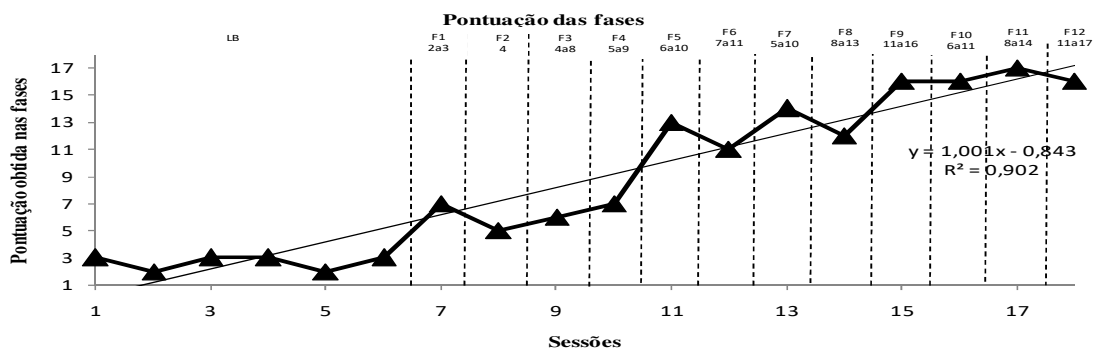
Gráfico 2 – Pontuação obtida, nas narrativas pessoais escritas, na linha de base e nas fases do programa de ensino metatextual





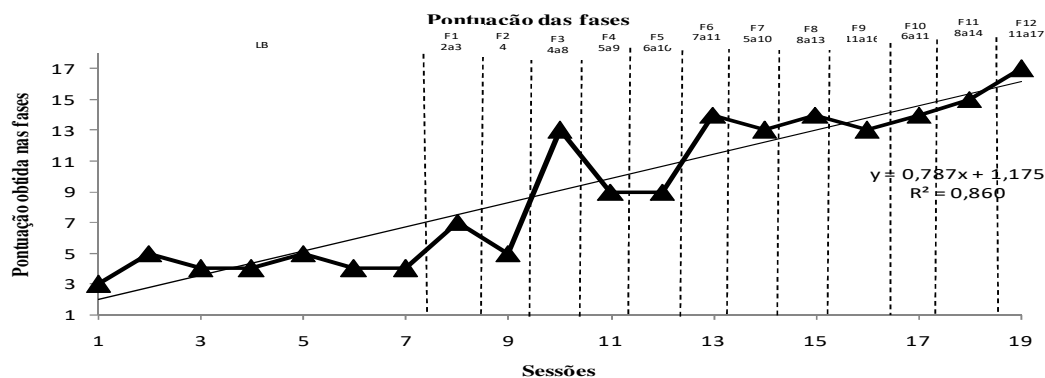
Júlia

▲ Pontuação obtida nas fases — Linear (Pontuação obtida nas fases)



Flávio

▲ Pontuação obtida nas fases — Linear (Pontuação obtida nas fases)



Gustavo

▲ Pontuação obtida nas fases — Linear (Pontuação obtida nas fases)

Legenda: LB – Linha de base; F1 – Fase 1; F2 – Fase 2; ... F11 – Fase 11; F12 – Fase 12
Fonte: elaboração própria.

Os dados, do Gráfico 2, demonstraram que a condição de linha de base variou de três a sete sessões, entre o primeiro e o quinto estudante. Ao longo destas sessões, todos apresentaram estabilidade, evidenciando tendência e variabilidade semelhantes na estrutura das informações das produções escritas. Essas produções foram caracterizadas pela presença de personagem(ns) e descrição de acontecimentos, com ou sem, uma sequência adequada dos fatos ocorridos, configurando-se em um texto descritivo. Portanto, não foram consideradas histórias, devido à ausência da estrutura e organização dos elementos que compõem a narrativa.

Na condição experimental, a pontuação obtida nas narrativas pessoais escritas, no decorrer das fases, demonstrou que o programa de ensino metatextual foi implementado de maneira gradual. Esta caracterização do delineamento critério móvel permitiu avaliar, criteriosamente, os efeitos das instruções explícitas a respeito dos elementos da narrativa sobre as elaborações dessas narrativas pelos estudantes. Deste modo, as pontuações alcançadas, por todos, revelaram que eles atingiram os critérios de desempenho, exigidos para as respectivas fases/habilidades-alvo do programa de ensino.

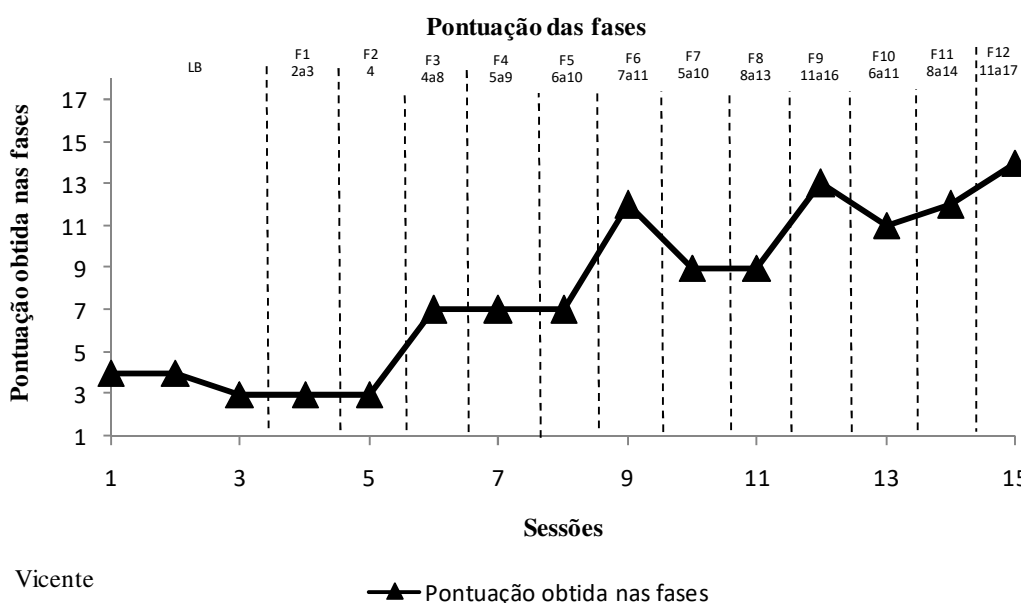
Sendo assim, as narrativas pessoais apresentaram evolução na classificação das categorias, as quais variaram de textos descritivos, classificadas na Categoria 1, à histórias completas, classificadas nas Categorias 7 ou 8. A seguir, os demais Gráficos e Figuras, descrevem e discutem os dados mais relevantes do desempenho individual dos estudantes.

O Gráfico 2 expõe, também, os dados referentes à regressão linear, por meio do coeficiente de determinação (r^2), demonstrando que os efeitos do programa de ensino metatextual sobre a produção das narrativas escritas variou entre 84% a 92%.

No cálculo do índice de fidedignidade, em relação à análise das narrativas entre os juízes, foi obtido um índice de 76% de concordância, em metade da amostra das histórias elaboradas pelos estudantes com deficiência intelectual.

3.4.1 Desempenho e classificação das narrativas pessoais escritas pelo Vicente

Gráfico 3 – Pontuação obtida, nas narrativas pessoais escritas, na linha de base e nas fases do programa de ensino metatextual

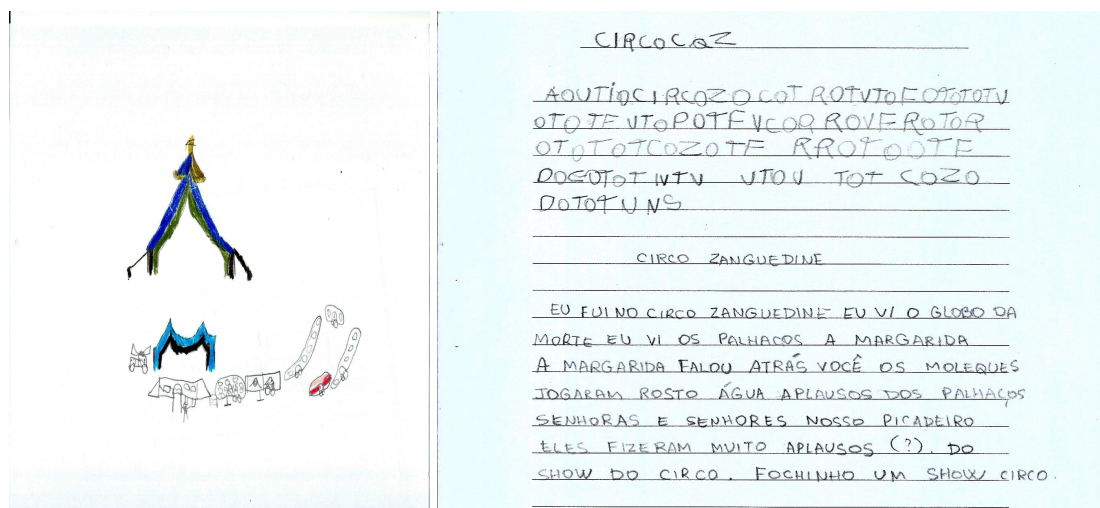


Legenda: LB – Linha de base; F1 – Fase 1; F2 – Fase 2; ... F11 – Fase 11; F12 – Fase 12
Fonte: elaboração própria.

O Gráfico 3 demonstrou que o estudante Vicente evidenciou estabilidade nas produções escritas nas três sessões de linha de base. As suas produções foram classificadas na Categoria 1 por apresentarem personagens e descrição de acontecimentos sem uma sequência adequada dos fatos ocorridos, não sendo caracterizadas como histórias por não conter os elementos que estruturam e organizam a narrativa.

A seguir, a Figura 6 apresenta a produção escrita elaborada na condição de linha de base na sessão 2:

Figura 6 - Desenho e produção escrita de Vicente na linha de base



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Após fazer o desenho, o estudante narrou oralmente a sua história e, em seguida, fez o registro escrito. Ao terminar, a professora Rosana pediu para que fizesse a leitura de sua história, momento em que ele foi apontando para as letras e narrando o que havia escrito. A professora registrou a transcrição de acordo com o relato dele. O seu registro evidenciou o predomínio das letras de seu nome, registrando-as aleatoriamente e sem espaçamento entre as palavras. A transcrição permitiu identificar que um registro correspondia a mais de uma palavra, representando inclusive uma frase.

De acordo com o Gráfico 3, com exceção da fase 2, nas demais fases da condição experimental, constatou-se que Vicente atingiu o critério de desempenho exigido para as habilidades-alvo. Na fase 2, assim como em algumas outras fases, o estudante teve dificuldade em abstrair o significado da palavra tempo, a qual se refere quando aconteceu a história, sendo uma das características do elemento cenário. Geralmente ele confundia o conceito tempo com o lugar da história.

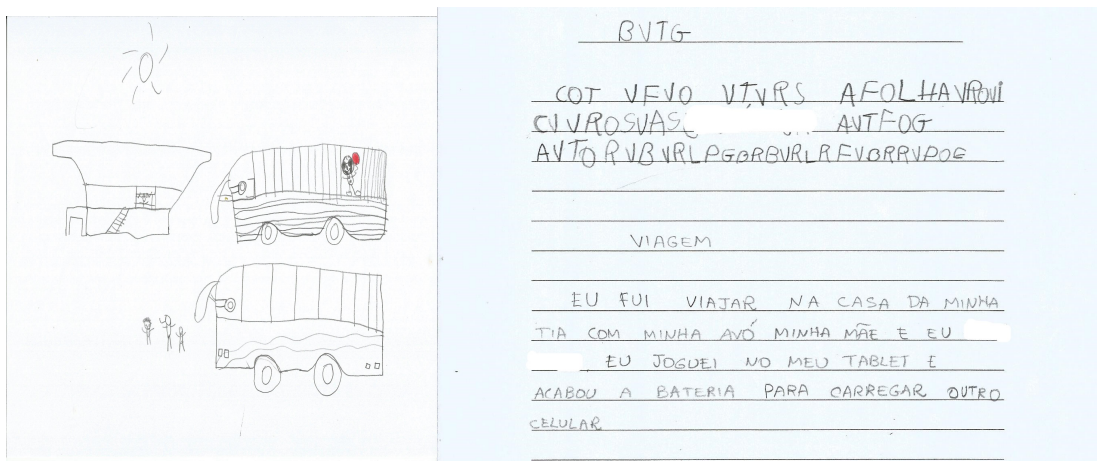
No decorrer das fases do programa de ensino, demonstrou evolução na estrutura e organização dos elementos da narrativa. Nas duas primeiras fases, as suas produções escritas mantiveram a classificação na Categoria 1, contudo, nas fases 5, 7 e 8, as produções já se caracterizavam como histórias classificadas na Categoria 5, pois apresentavam os elementos cenário, tema e enredo. A partir da fase 9, Vicente elaborou histórias completas, evidenciando sequência adequada dos elementos cenário, tema, enredo e resolução, sendo as narrativas classificadas na Categoria 7. Entretanto, apesar de haver organização não teve articulação entre as informações dos elementos da história, de forma que as frases soltas, contendo a informação principal de cada elemento, não expressaram de maneira clara os fatos ocorridos na história.

Em todas as fases o estudante necessitou da ajuda parcial da professora Rosana. Ela perguntava a ele qual era o primeiro elemento da história e, após a sua resposta, questionava o que era preciso escrever e o auxiliava nas suas respostas, apontando para os apoios visuais do programa de ensino. Quando necessário, ela o corrigia ou complementava as informações referentes ao elemento questionado. Em seguida, a professora pedia para contar-lhe novamente esta parte da sua história e, neste momento, geralmente, ela fazia indagações sobre os fatos ocorridos na história. Após o relato dele, era solicitado para escrever o que acabou de narrar. Ao finalizar a escrita do elemento da narrativa, o mesmo procedimento era adotado com o elemento seguinte.

Além dessa ajuda parcial, ele também precisou do recurso do silabário simples e do apoio auditivo da professora que pronunciava, declaradamente para ele, as sílabas das palavras que queria escrever, a fim de que ele conseguisse estabelecer a correspondência fonema *versus* grafema. Quando Vicente não conseguia identificar as sílabas para registrar a palavra, a professora apontava as sílabas no silabário. Notou-se que o apoio auditivo da professora foi necessário até a fase 8 do programa de ensino. Após esta fase, observou-se que o estudante conseguia estabelecer a correspondência e registrar a palavra, prestando atenção na própria pronúncia. Também foi constatado um pouco mais de autonomia e melhor desempenho na leitura da sua narrativa escrita.

A Figura 7 expõe a produção escrita elaborada pelo estudante na fase 3 da condição experimental:

Figura 7 - Desenho e produção escrita de Vicente na fase 3 da condição experimental

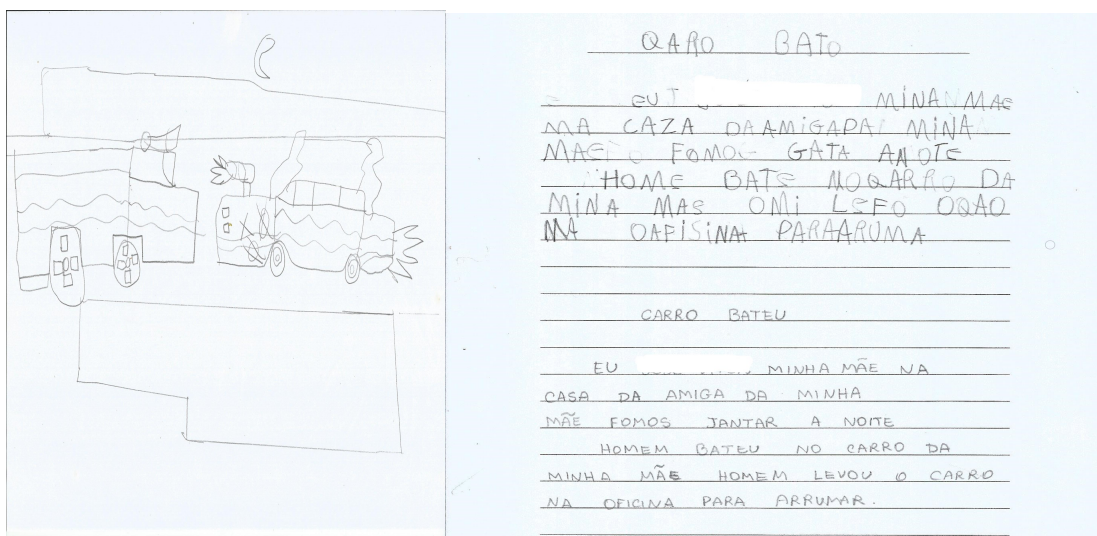


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A produção escrita demonstrou a presença do elemento cenário com três personagens e o lugar e, também, do elemento tema com a descrição clara de um problema que aconteceu com um dos personagens. Essa narrativa foi classificada na Categoria 4. Identificou-se além da presença do título da história a preocupação em começar a organizar as informações utilizando o parágrafo.

A Figura 8 apresenta a narrativa escrita do estudante na fase 7 da condição experimental:

Figura 8 - Desenho e narrativa escrita de Vicente na fase 7 da condição experimental



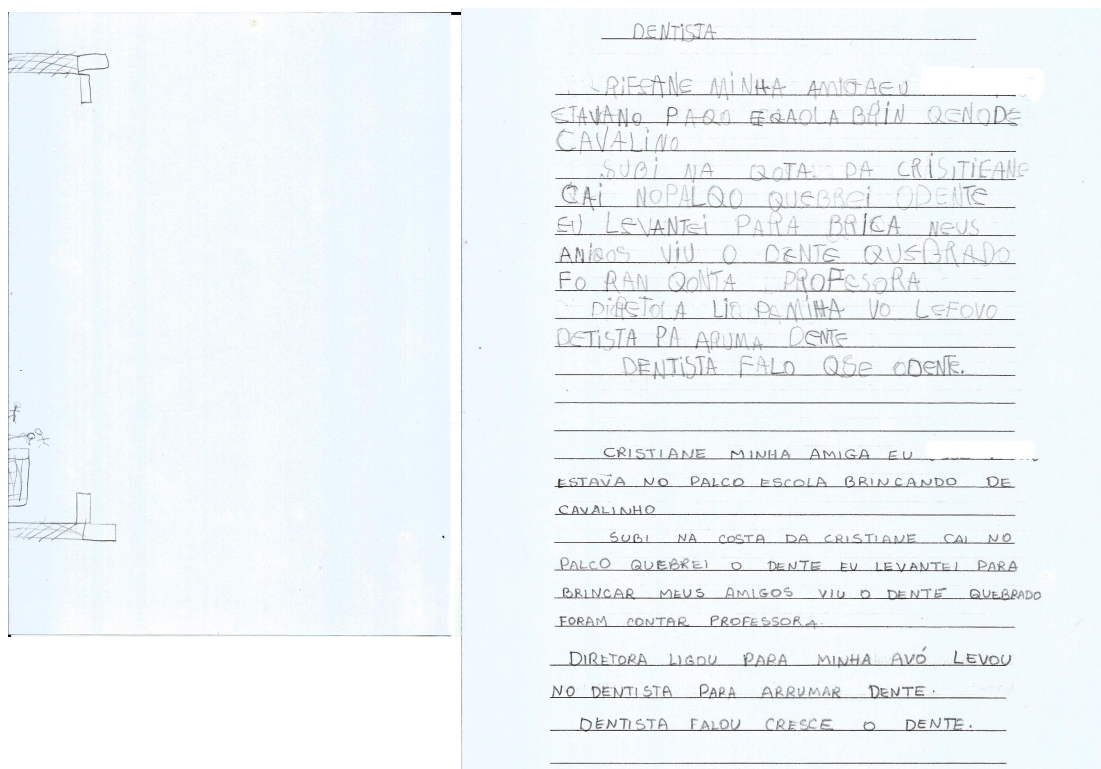
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O texto evidenciou o registro da escrita com correspondência entre grafema e fonema, título coerente com os fatos ocorridos na história e a presença de dois parágrafos para

organizar os elementos da narrativa. Esta história foi classificada na Categoria 5, por apresentar cenário com quatro personagens, a descrição do lugar e do tempo; o elemento tema com a descrição clara de um problema que aconteceu na história e o enredo com a descrição de uma ação, feita por um dos personagens, na tentativa de resolver o problema. Entretanto, não houve articulação entre as informações dos elementos, sendo que as frases expõem as informações principais de cada elemento, de modo que não expressam claramente os fatos ocorridos na história.

Por fim, a Figura 9 demonstra a narrativa escrita por Vicente na fase 11 da condição experimental:

Figura 9 - Desenho e narrativa escrita de Vicente na fase 11 da condição experimental



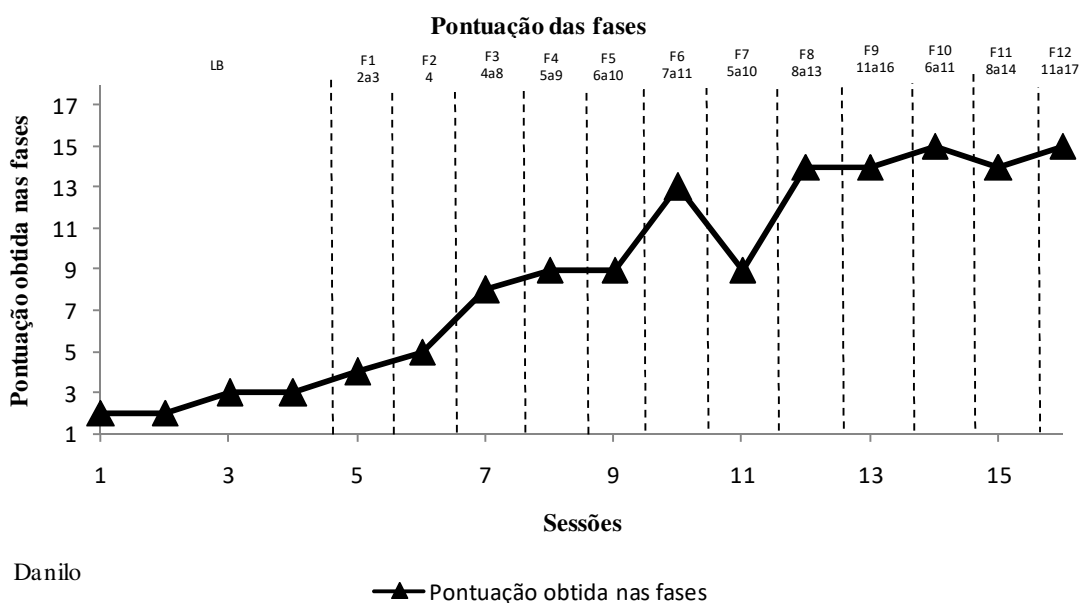
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O texto também teve título coerente com os fatos ocorridos na história e os elementos foram organizados em quatro parágrafos. A narrativa apresentou cenário com sete personagens ao total e a descrição do lugar; o elemento tema com a descrição clara de um problema que aconteceu com um personagem na história; o enredo com a descrição de quatro ações que foram realizadas por alguns personagens na tentativa de resolver o problema e a descrição da resolução com final simples e direto. Apesar de apresentar esta estrutura e organização, ainda evidenciou ausência de articulação entre as informações dos elementos,

pois, em alguns momentos, não expressou, de maneira clara, os fatos ocorridos na história. A classificação dessa narrativa corresponde à Categoria 7, a qual foi mantida nas quatro últimas fases do programa de ensino metatextual.

3.4.2 Desempenho e classificação das narrativas pessoais escritas pelo Danilo

Gráfico 4 – Pontuação obtida, nas narrativas pessoais escritas, na linha de base e nas fases do programa de ensino metatextual

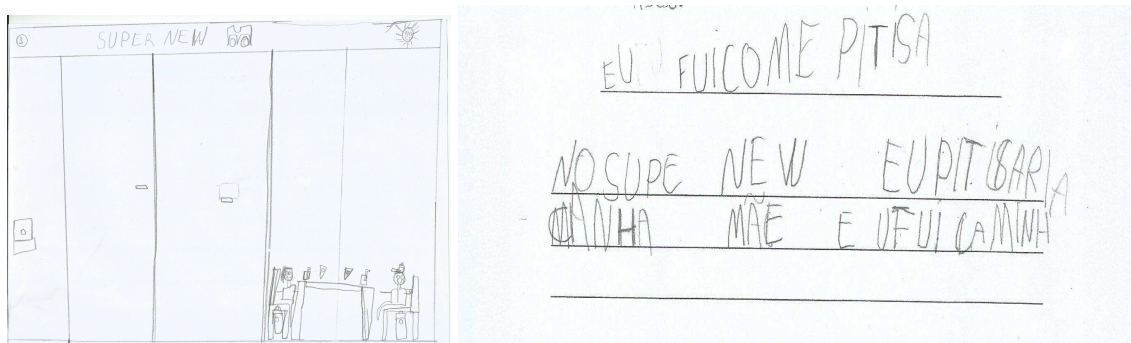


Legenda: LB – Linha de base; F1 – Fase 1; F2 – Fase 2; ... F11 – Fase 11; F12 – Fase 12
 Fonte: elaboração própria.

O estudante Danilo, de acordo com o Gráfico 4, apresentou estabilidade nas produções escritas, nas quatro sessões de linha de base. As suas produções foram caracterizadas pela presença de personagens, local e descrição de acontecimentos sem uma sequência adequada dos fatos ocorridos, sendo classificadas na Categoria 1. Também foi constatada a ausência de título e paragrafação.

A Figura 10 demonstra a produção escrita elaborada na condição de linha de base na sessão 3:

Figura 10 - Desenho e produção escrita de Danilo na linha de base



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Transcrição da narrativa:

Eu fui comer pizza no Super New eu pizzaria com minha mãe eu fui com minha

Além das características descritas anteriormente, Danilo não concluiu a frase da produção escrita e não deu continuidade aos fatos ocorridos com os personagens nesse local. A produção escrita configura-se em uma frase descritiva.

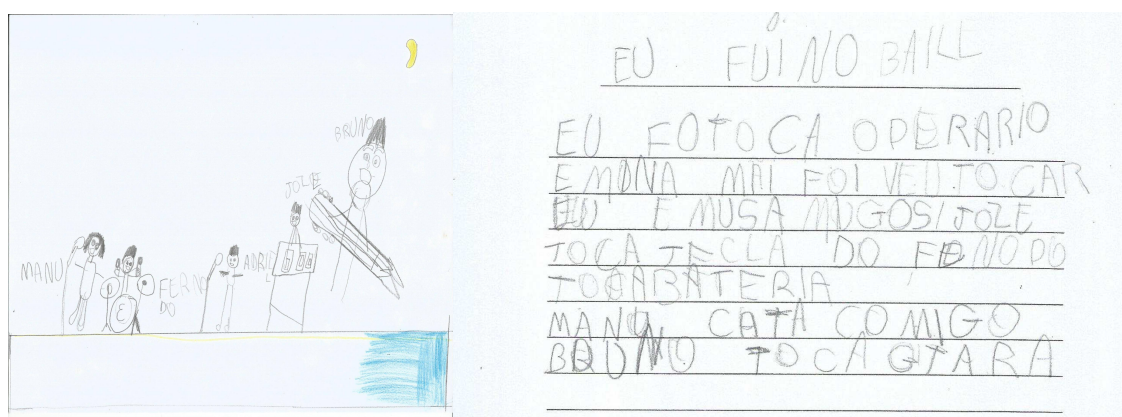
Desde a fase 1 do programa de ensino metatextual, a professora Cristina solicitou para ele escrever, da forma como conseguisse, o que havia dito sobre a história do seu desenho. A docente precisava ler o que ele escreveu para que desse continuidade aos fatos, fazendo-lhe alguns questionamentos a respeito, pois, caso contrário, dava por encerrada a história. Desta forma, em todas as fases do programa de ensino, Danilo necessitou da ajuda parcial da professora, com indagação a respeito dos fatos da sua história, e utilizou os apoios fornecidos durante o programa para a elaboração das suas narrativas pessoais. Ao finalizar a escrita de um dos elementos da narrativa, a professora dava continuidade aos questionamentos sobre os acontecimentos da sua história e às características dos demais elementos. A partir da fase 9, o estudante demonstrou mais autonomia no registro da sua história, pois, conseguiu elaborá-la e escrevê-la, seguindo a sequência dos elementos presentes nos apoios do programa de ensino metatextual.

O Gráfico 4 demonstra que Danilo atingiu o critério de desempenho exigido para as habilidades-alvo em todas as fases da condição experimental. No decorrer das fases do programa de ensino, ele demonstrou evolução na estrutura e organização dos elementos da narrativa. Nas fases 1 e 2, as suas produções escritas mantiveram a classificação na Categoria 1. Na fase 2, foi observado que, além de descrever os personagens, lugar e tempo, descreveu acontecimentos com sequência adequada dos fatos ocorridos. A partir da fase 4, as suas

produções já apresentavam os elementos cenário, tema e enredo, caracterizando-se como histórias classificadas na Categoria 5. Na fase 6, ele elaborou história completa, evidenciando sequência adequada dos elementos cenário, tema, enredo e resolução. Entretanto, apesar de haver organização, não houve articulação entre as informações dos elementos da história, de forma que as frases soltas, contendo a informação principal de cada elemento, não expressaram, de maneira clara, os fatos ocorridos na história. Essa narrativa foi classificada na Categoria 7. A partir da fase 8, Danilo manteve esta classificação, com exceção da fase 9, em que foi classificada na Categoria 8, por evidenciar articulação entre as informações dos elementos da história. Verificou-se, também, melhor desempenho na leitura da sua narrativa escrita.

A Figura 11 expõe a produção escrita elaborada pelo estudante na fase 1 da condição experimental:

Figura 11 - Desenho e narrativa escrita de Danilo na fase 1 da condição experimental



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

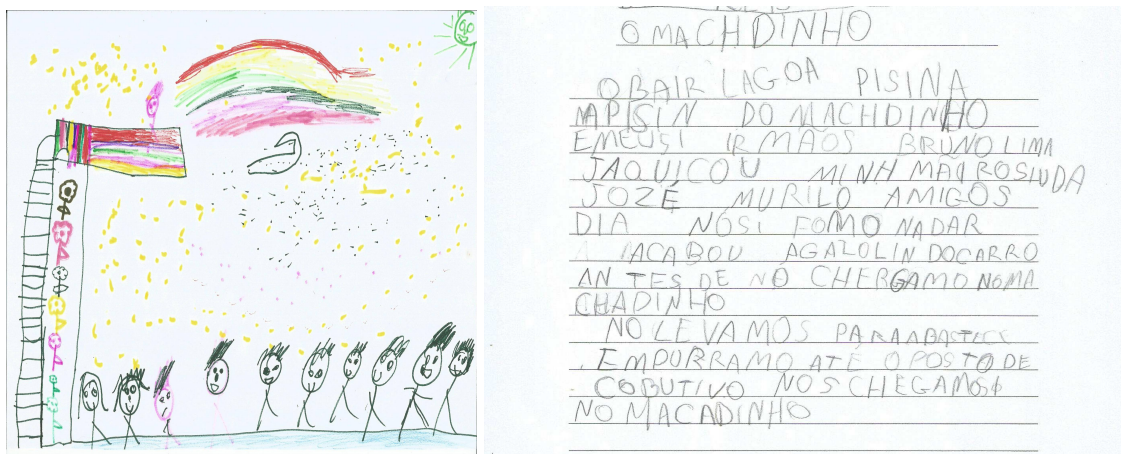
Transcrição da narrativa:

Eu fui no baile eu fui tocar operário e minha mãe foi ver eu tocar eu e meus amigos José toca teclado Fernando toca bateria Manu canta comigo Bruno toca guitarra

A produção escrita, na fase 1, revelou a presença de seis personagens e o lugar com a descrição dos acontecimentos ocorridos com os personagens naquele lugar, sendo classificada na Categoria 1. Ressalta-se que, a maioria das histórias de Danilo, registrou situações que imaginava acontecer com ele, pois, devido às condições socioeconômicas, a mãe informou que muitas das situações registradas por ele não aconteceram ou não se caracterizaram da maneira como escreveu.

A Figura 12 apresenta a narrativa escrita do estudante na fase 6 da condição experimental:

Figura 12 - Desenho e narrativa escrita de Danilo na fase 6 da condição experimental



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Transcrição da narrativa:

O Machadinho

O bairro Lagoa piscina a piscina do Machadinho eu meus irmãos Bruno Lima Jakson minha mãe Rosilda José Murilo amigos dia nós fomos nadar

Acabou a gasolina do carro antes de nós chegarmos no Machadinho

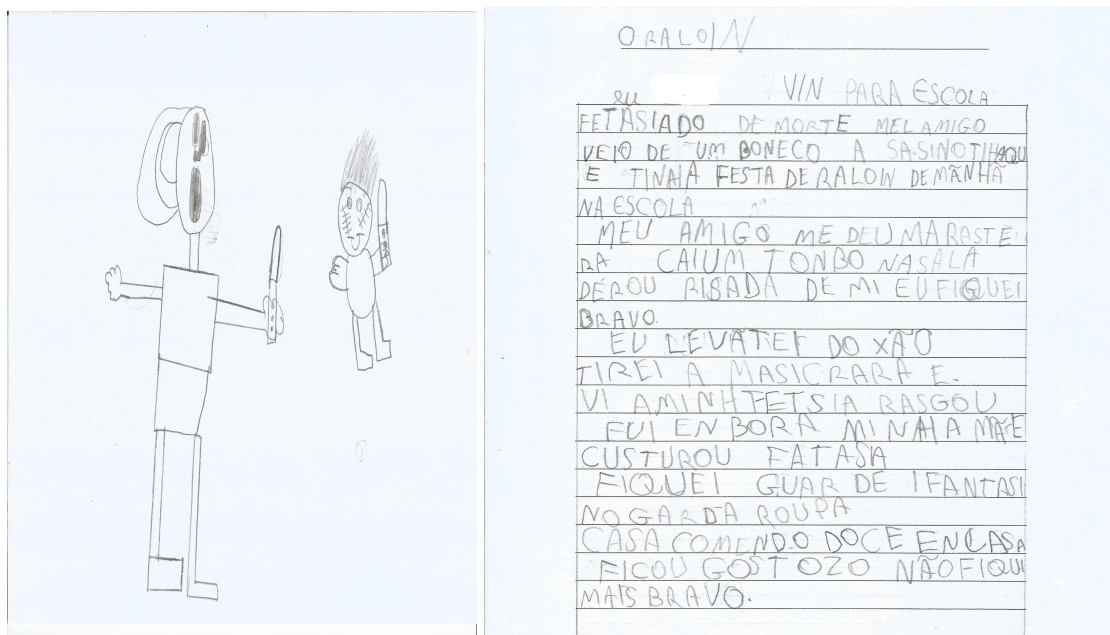
Nós levamos para abastecer

Empurramos até o posto de combustível nós chegamos no Machadinho

O texto evidenciou título coerente com os fatos ocorridos na história e a presença de quatro parágrafos para organizar os elementos da narrativa, todavia, não tinha a necessidade de todos esses parágrafos, demonstrando não compreender o seu uso e função. A história foi classificada na Categoria 7, por apresentar cenário com cinco personagens, tempo e a descrição do lugar; o elemento tema com a descrição clara de um problema que aconteceu na história; o enredo com a descrição de duas ações e resolução simples e direta. Entretanto, principalmente, no elemento cenário, não houve articulação entre as informações, evidenciando palavras soltas e as demais frases expõem as informações principais de cada elemento, sem estabelecer relação entre elas.

A Figura 13 apresenta a narrativa escrita na fase 12 da condição experimental:

Figura 13 - Desenho e narrativa escrita de Danilo na fase 12 da condição experimental



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Transcrição da narrativa:

O Halloween

Eu X vim para escola fantasiado de morte meu amigo veio de um boneco assassino Chucky e tinha festa de Halloween de manhã na escola

Meu amigo me deu uma rasteira caí um tombo na sala deram risada de mim eu fiquei bravo

Eu levantei do chão tirei a máscara e vi a minha fantasia rasgou

Fui embora minha mãe costurou fantasia

Fiquei guardei fantasia no guarda-roupa casa comendo doce em casa

Ficou gostoso não fiquei mais bravo.

A narrativa expôs o cenário com três personagens, descrição do lugar e tempo em que a história aconteceu; o primeiro tema com a descrição clara de um problema e o enredo com a descrição de uma ação, seguido do surgimento de um segundo problema, e o enredo com a descrição de duas ações na tentativa de resolver o problema e, por fim, narrou a resolução de ambos os problemas. Apesar de manter o registro de frases com as informações principais de cada elemento, Danilo demonstrou melhor articulação entre os elementos da narrativa. Contudo, principalmente, no elemento resolução, não houve articulação entre as informações dos fatos ocorridos, de modo que não as expressou claramente, evidenciando palavras e frases

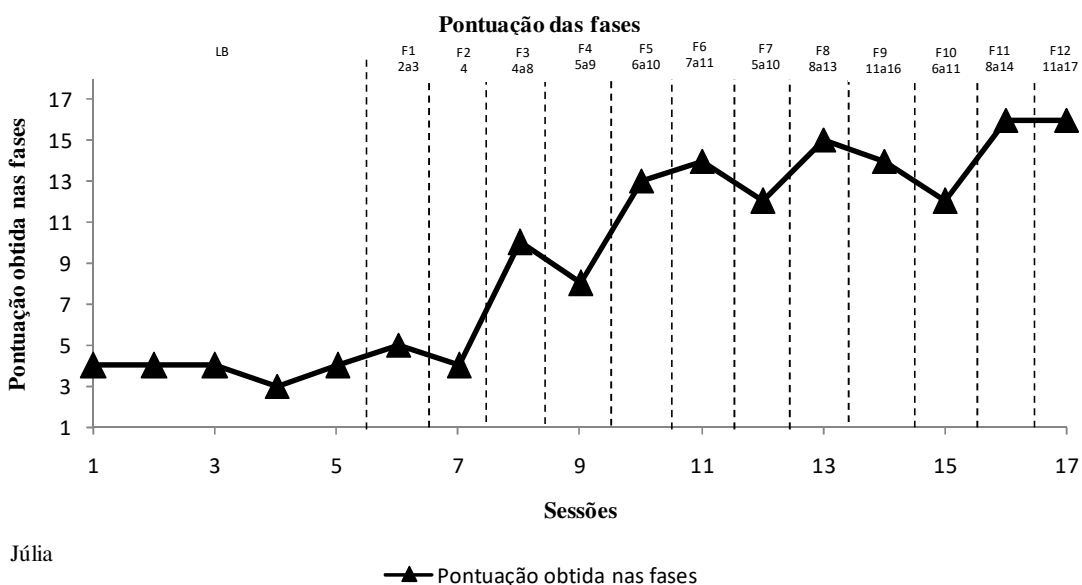
soltas. Por apresentar tais características, a narrativa foi classificada na Categoria 7. O estudante registrou título coerente com a história e organizou os elementos da narrativa por meio de seis parágrafos, demonstrando compreender um pouco melhor o seu uso e função, com exceção da resolução, uma vez que, as informações foram registradas em dois parágrafos.

Apesar de, na fase 9, o estudante elaborar narrativa com articulação das informações entre os elementos, expressando de maneira clara os fatos ocorridos na história e, por esta razão, ela foi classificada na Categoria 8, nas três últimas fases do programa de ensino, ele manteve as narrativas classificadas na Categoria 7.

Danilo mostrou a autonomia em escrever narrativa com estrutura um pouco mais complexa, tendo a presença de mais de um tema, enredo e resolução. A partir da fase 8, também foi constatado melhor desempenho na leitura da sua narrativa escrita.

3.4.3 Desempenho e classificação das narrativas pessoais escritas pela Júlia

Gráfico 5 – Pontuação obtida, nas narrativas pessoais escritas, na linha de base e nas fases do programa de ensino metatextual

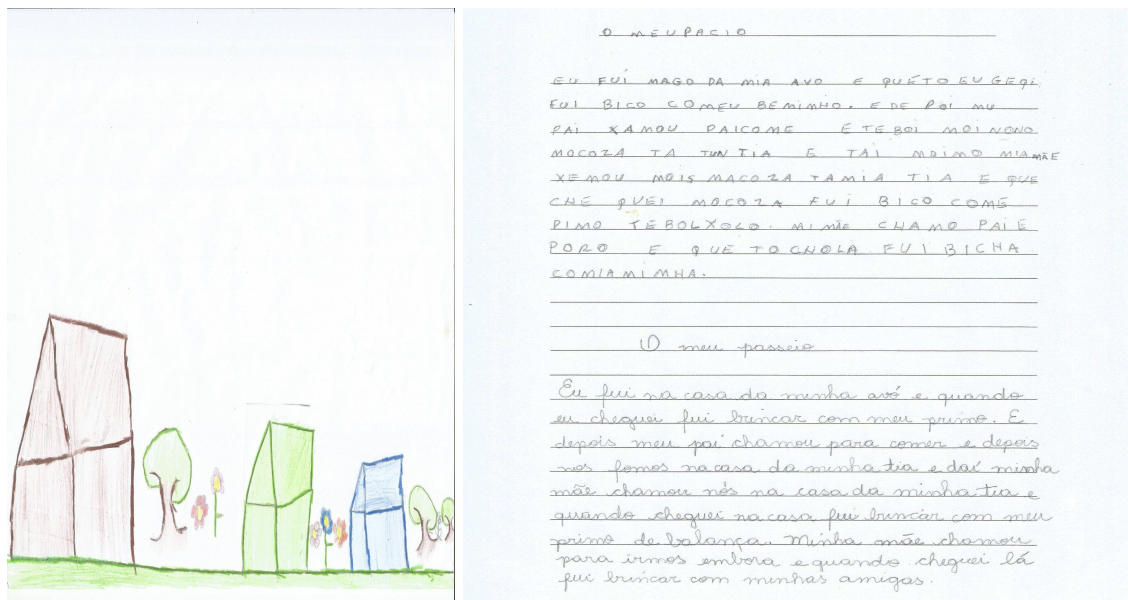


Legenda: LB – Linha de base; F1 – Fase 1; F2 – Fase 2; ... F11 – Fase 11; F12 – Fase 12
 Fonte: elaboração própria.

O Gráfico 5 demonstra que Júlia evidenciou estabilidade nas produções escritas, nas cinco sessões de linha de base. As suas produções foram classificadas na Categoria 1 por apresentarem personagens, local e descrição de acontecimentos com uma sequência adequada dos fatos ocorridos, não sendo caracterizadas como histórias por não conter os elementos que estruturam e organizam a narrativa.

A seguir, a Figura 14 demonstra a produção escrita elaborada na condição de linha de base na sessão 4:

Figura 14 - Desenho e produção escrita de Júlia na linha de base



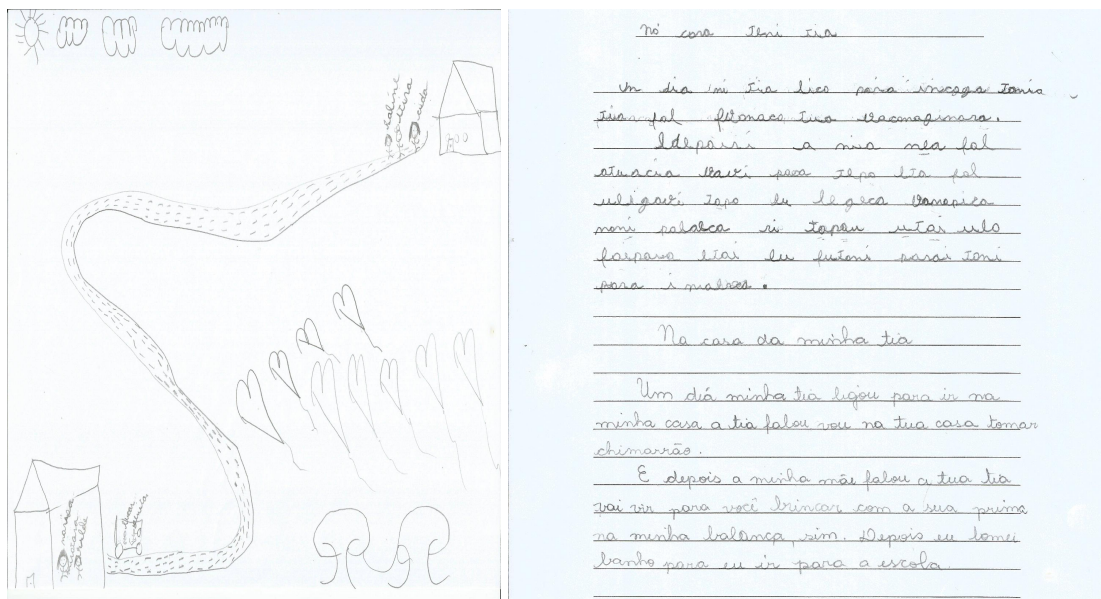
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Júlia, após fazer o desenho, narrou oralmente a sua história e, em seguida, fez o registro escrito. Ao terminar, a professora pediu para que ela fizesse a leitura, e as palavras que não conseguiu ler fez o relato do que havia acontecido. Assim, Rosana registrou a transcrição de acordo com a leitura e relato dela.

De acordo com o Gráfico 5, no decorrer das fases do programa de ensino metatextual, a estudante atingiu o critério de desempenho exigido para as habilidades-alvo. Logo, demonstrou evolução na estrutura e organização dos elementos da narrativa.

Na fase 2, em sua narrativa, Júlia fez a introdução do cenário com quatro personagens, descrição do lugar, tempo e o que faziam os personagens naquele lugar e tempo. A Figura 15 expõe a produção escrita elaborada pela estudante na fase 2 da condição experimental:

Figura 15 - Desenho e narrativa escrita de Júlia na fase 2 da condição experimental



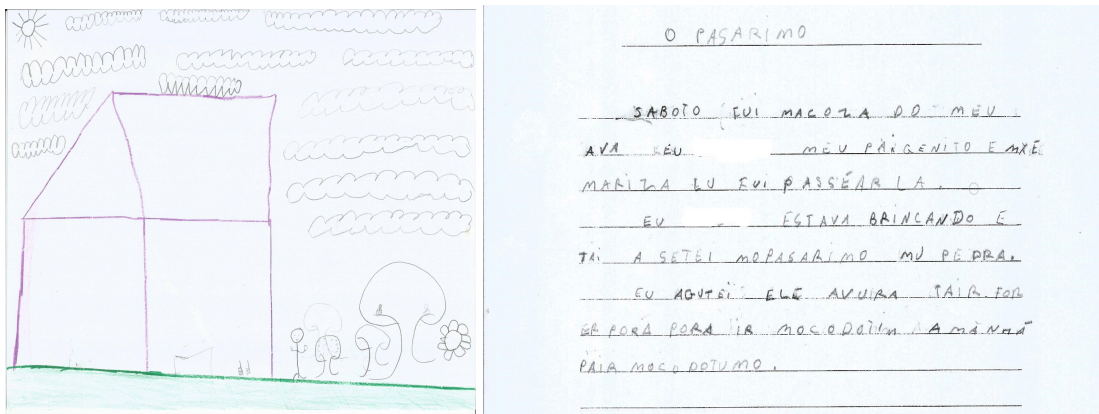
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Essa narrativa foi classificada na Categoria 2. Identificou-se, além da presença do título da história, apesar de incoerente, a preocupação em começar a organizar as informações utilizando o parágrafo.

A partir da fase 5, Júlia elaborou histórias completas, evidenciando sequência adequada dos elementos cenário, tema, enredo e resolução. Algumas narrativas apresentaram articulação entre as informações dos elementos, expressando, de maneira clara, os fatos ocorridos na história e, outras, não evidenciaram tal articulação, de forma que as frases continham a informação principal de cada elemento da narrativa. Respectivamente, essas narrativas foram classificadas nas Categorias 8 e 7. Nas duas últimas fases do programa de ensino, manteve-se a classificação das narrativas na Categoria 8.

A Figura 16 apresenta a narrativa escrita da estudante na fase 7 da condição experimental:

Figura 16 - Desenho e narrativa escrita de Júlia na fase 7 da condição experimental



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Transcrição da narrativa:

O passarinho

Sábado fui na casa do meu avô eu X meu pai Genilton e mãe Mariza eu fui passear lá.

Eu X estava brincando e daí acertei no passarinho uma pedra.

Eu ajudei ele a voar daí fui embora para ir no contraturno amanhã para ir no contraturno.

A narrativa evidenciou título coerente com os fatos ocorridos na história e a presença de três parágrafos para organizar os elementos do texto. Essa história foi classificada na Categoria 7 por apresentar cenário com cinco personagens, tempo e a descrição do lugar; o elemento tema com a descrição clara de um problema que aconteceu na história; a indicação da presença do enredo, contudo, não especificou a ação realizada para ajudar o passarinho a voar e resolução direta. Houve, também, a narração de um final simples e direto sem relação com o restante da história. Verificou-se que, os parágrafos contém a informação principal de cada elemento, sem estabelecer relação entre eles, não expressando de maneira clara os fatos ocorridos na história.

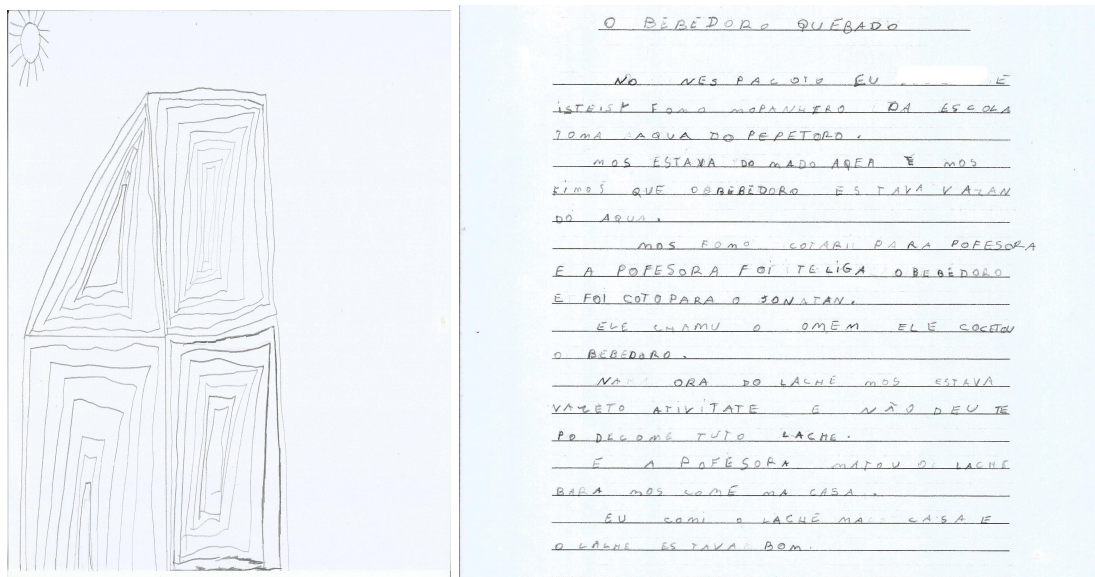
A estudante não registrou os elementos tema e enredo da maneira como narrou oralmente a sua história por meio do desenho. Em relação ao problema, Júlia tinha dito: “(...) *acertei no passarinho uma pedra e ele caiu no chão*”. No seu relato mencionou as duas ações feitas na tentativa de resolver o problema: “*ajuntei o passarinho do chão e coloquei em cima do muro da casa do avô*”.

Durante as revisões das narrativas escritas, Júlia também passou a demonstrar preocupação com o uso dos sinais de pontuação, registrando em suas histórias o uso do ponto

no final das frases. Além disso, com as instruções explícitas da professora sobre dar nome aos personagens, ela começou a nomeá-los.

A Figura 17 apresenta a narrativa escrita na fase 11 da condição experimental:

Figura 17 - Desenho e narrativa escrita de Júlia na fase 11 da condição experimental



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Transcrição da narrativa:

O bebedouro quebrado

No mês passado eu X e Isteisy fomos no banheiro da escola tomar água do bebedouro.

Nós estava tomando água e nós vimos que o bebedouro estava vazando água.

Nós fomos contar para a professora e a professora foi desligar o bebedouro e foi contar para o Jonathan.

Ele chamou o homem ele consertou o bebedouro.

Na hora do lanche nós estava fazendo atividade e não deu tempo de comer todo lanche.

E a professora mandou o lanche para nós comer na casa.

Eu comi o lanche na casa e o lanche estava bom.

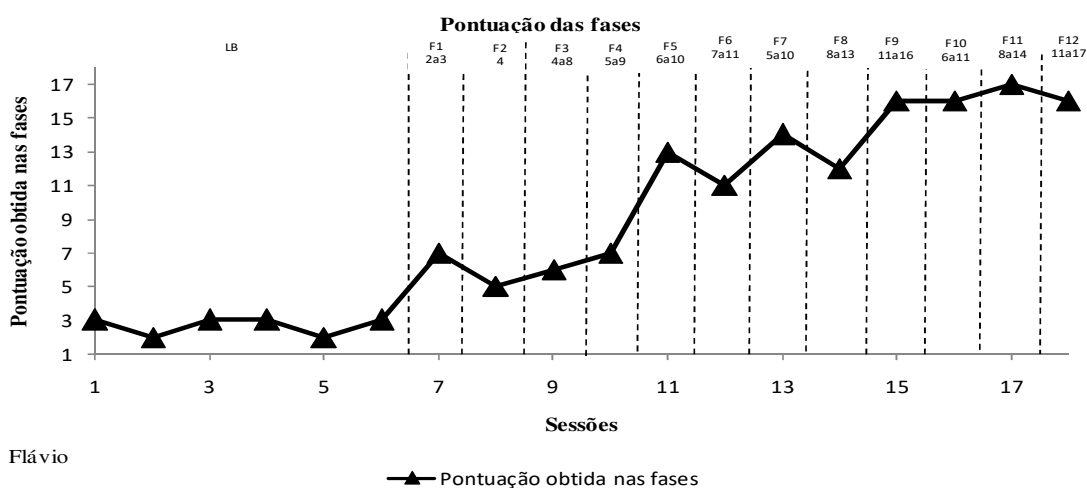
A narrativa foi classificada na Categoria 8, pois expôs todos os elementos da narrativa estabelecendo relação entre eles. O cenário teve cinco personagens, descrição do lugar e tempo; o primeiro tema com a descrição clara de um problema; o enredo com a descrição de três ações realizadas por alguns personagens na tentativa de resolver o problema e a resolução

dele. Em seguida, continuou os fatos, narrando um segundo problema, o enredo com a descrição de uma ação e a sua resolução. Júlia registrou título coerente com a história e organizou os elementos da narrativa por meio de sete parágrafos, demonstrando compreender o seu uso e função, bem como manteve o cuidado com o uso do ponto final nas sentenças. Além disso, mostrou autonomia em escrever narrativa com estrutura um pouco mais complexa, tendo a presença de mais de um tema, enredo e resolução.

Em todas as fases, a estudante necessitou da ajuda parcial da professora Rosana, com indagações sobre os fatos ocorridos na história e das características dos elementos da narrativa, a partir dos apoios visuais do programa de ensino. Após o relato de Júlia, era solicitado para escrever o que acabou de narrar. Ao finalizar a escrita do elemento questionado, o mesmo procedimento era adotado com o elemento seguinte. Além dessa ajuda parcial, ela também precisou do recurso do silabário simples e com dificuldades ortográficas. Entretanto, no decorrer das fases, revelou, de maneira gradual, autorregulação na utilização dos apoios do programa para a elaboração da sua narrativa. Deste modo, desenvolveu maior segurança e autonomia, tanto na produção escrita quanto na leitura.

3.4.4 Desempenho e classificação das narrativas pessoais escritas pelo Flávio

Gráfico 6 – Pontuação obtida, nas narrativas pessoais escritas, na linha de base e nas fases do programa de ensino metatextual



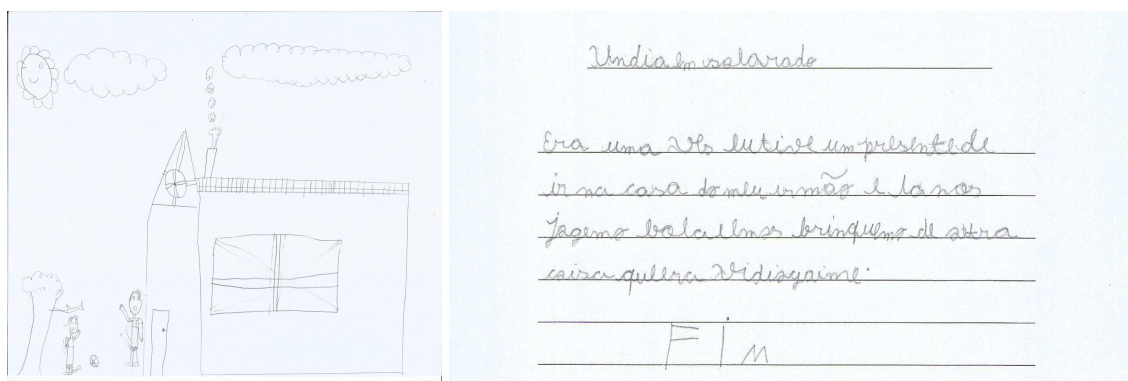
Legenda: LB – Linha de base; F1 – Fase 1; F2 – Fase 2; ... F11 – Fase 11; F12 – Fase 12
 Fonte: elaboração própria.

Flávio demonstrou estabilidade nas produções escritas, nas seis sessões de linha de base, conforme expõe o Gráfico 6. As suas produções foram classificadas na Categoria 1 por

apresentarem personagens, lugar e descrição de acontecimentos com uma sequência adequada dos fatos ocorridos.

A seguir, a Figura 18 demonstra a produção escrita elaborada na condição de linha de base na sessão 6:

Figura 18 - Desenho e produção escrita de Flávio na linha de base



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Transcrição da narrativa:

Um dia ensolarado

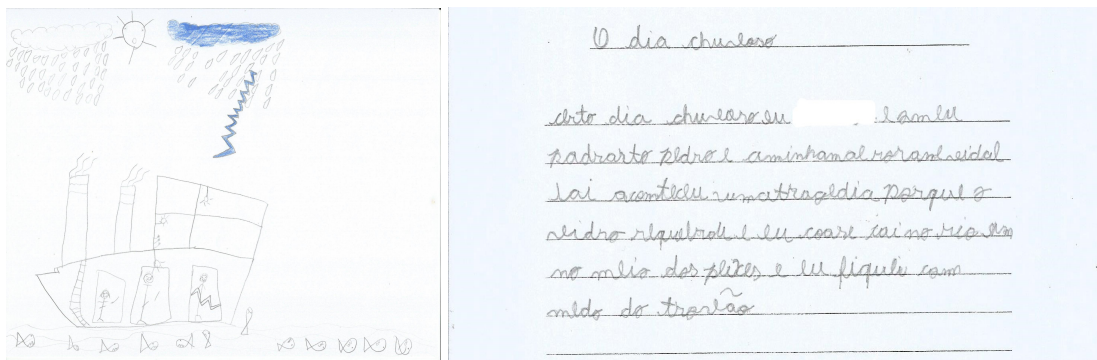
Era uma vez eu tive um presente de ir na casa do meu irmão e lá nós jogamos bola e nós brincamos de outra coisa que era videogame.

Essa produção escrita, além das características descritas anteriormente, iniciou utilizando o marcador linguístico convencional de começo de história (era uma vez), porém, configura-se como um texto descritivo. O estudante elaborou título, todavia, não contextualiza os acontecimentos com os personagens.

De acordo com o Gráfico 6, as narrativas escritas elaboradas pelo Flávio atingiram o critério de desempenho exigido, para as habilidades-alvo, em todas as fases do programa de ensino metatextual. Na fase 1, descreveu, além do cenário, o elemento tema com a descrição clara de um problema, porém, voltou a mencionar o problema da história apenas na fase 4, na qual a habilidade-alvo esperada era a presença do elemento tema descrito de maneira clara. Portanto, o fato de, na fase 1, superar o critério de desempenho exigido, não significa aprendizagem explícita em razão de, nas fases seguintes, não apresentar esta informação, registrando-a, novamente, apenas na fase em que o elemento tema era a habilidade-alvo do programa de ensino.

A Figura 19 expõe a produção escrita elaborada pelo estudante na fase 3 da condição experimental:

Figura 19 - Desenho e narrativa escrita de Flávio na fase 3 da condição experimental



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Transcrição da narrativa:

O dia chuvoso

Certo dia chuvoso eu X e o meu padra-
sto Pedro e a minha mãe Rosane Vidal daí aconteceu
uma tragédia porque o vidro se quebrou e eu quase caí no rio bem no meio dos peixes e eu
fiquei com medo do trovão

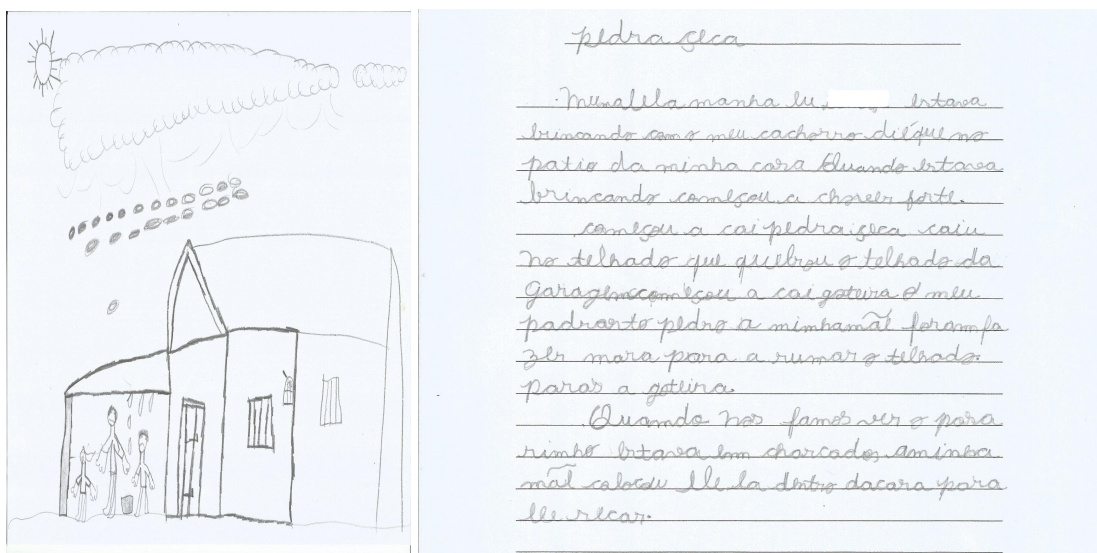
A produção escrita evidenciou a introdução do elemento cenário com a presença de três personagens e a descrição do tempo, todavia, não narrou o que eles faziam, deixando incompleta a frase e, em seguida, registrou o esboço de um possível problema que aconteceu com algum dos personagens da história. Observou-se que as frases possuem as informações principais dos elementos cenário e tema, mas, não expressaram claramente os fatos ocorridos na história e não houve articulação entre estes elementos. Devido a essas características, a classificação da narrativa pertenceu à Categoria 3. Houve o registro do título, estando coerente com os fatos ocorridos na história.

A partir da fase 5, Flávio elaborou histórias completas, evidenciando sequência adequada dos elementos cenário, tema, enredo e resolução. A maioria das narrativas apresentou articulação entre as informações dos elementos, expressando de maneira clara os fatos ocorridos na história, e duas delas não evidenciaram a articulação entre os elementos, de forma que as frases continham a informação principal de cada elemento da narrativa sem haver relação entre eles. Respectivamente, as narrativas foram classificadas nas Categorias 8 e

7. A partir da fase 9, o estudante manteve a classificação das narrativas pessoais na Categoria 8.

A Figura 20 apresenta a narrativa escrita do estudante, na fase 8 da condição experimental:

Figura 20 - Desenho e narrativa escrita de Flávio na fase 8 da condição experimental



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Transcrição da narrativa:

Pedra seca

Numa bela manhã eu X estava brincando com o meu cachorro Diéque no pátio da minha casa Quando estava brincando começou a chover forte.

começou a cair pedra seca caiu no telhado que quebrou o telhado da garagem começou a cair goteira o meu padraço Pedro a minha mãe foram fazer massa para arrumar o telhado. parar a goteira.

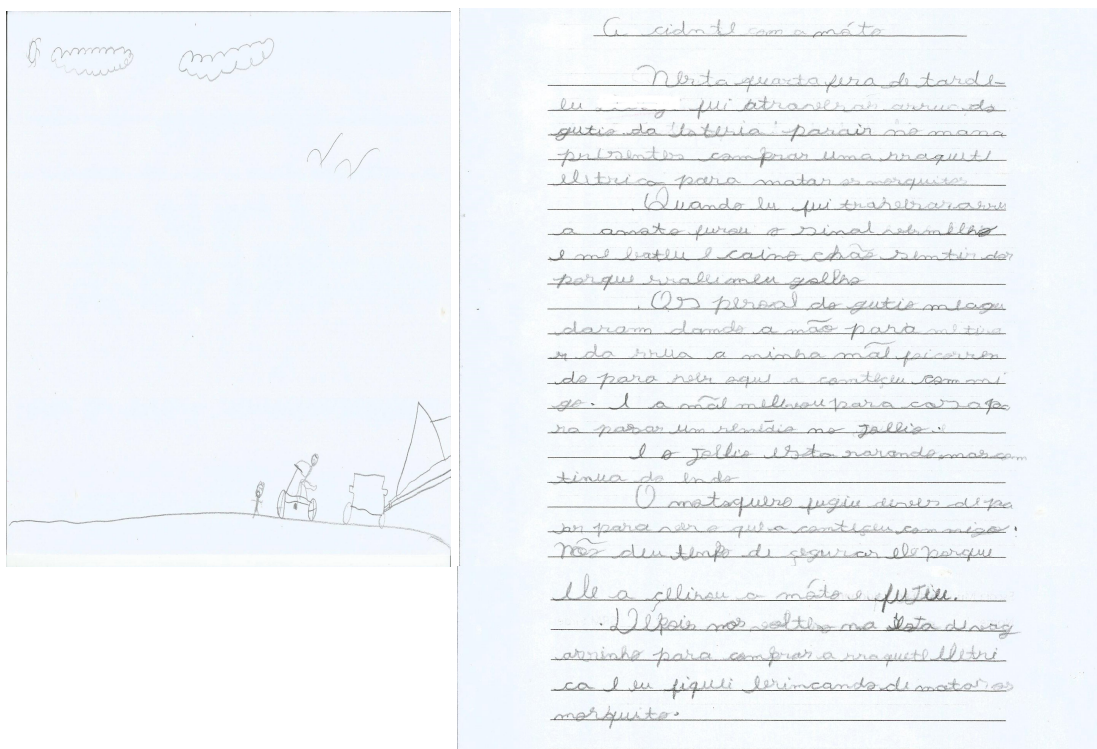
Quando nós fomos ver o passarinho estava encharcado a minha mãe colocou ele lá dentro da casa para ele secar.

Na narrativa, teve a presença do elemento cenário com cinco personagens, descrição do tempo e do lugar; dois temas com descrição clara das situações problemas e seus respectivos enredos com o registro de uma ação em cada, realizada pelos personagens na tentativa de resolver os problemas da história; sendo, então, classificada na Categoria 5. Nessa narrativa, não houve menção ao elemento resolução, o qual esteve presente nas narrativas pessoais das três fases anteriores. Entretanto, este elemento foi explicitamente ensinado por

meio das estratégias metatextuais, apenas a partir da próxima fase do programa de ensino. Desta forma, o desempenho demonstrou a ocorrência da aprendizagem implícita do referido elemento nas fases anteriores. Ressalta-se, ainda, que Flávio registrou título coerente para a sua história e utilizou três parágrafos para organizá-la.

A Figura 21 apresenta a narrativa escrita na fase 12 da condição experimental:

Figura 21 - Desenho e narrativa escrita de Flávio na fase 12 da condição experimental



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Transcrição da narrativa:

Acidente com a moto

Nesta quarta-feira de tarde eu X fui atravessar a rua do Gútio da loteria para ir no Maná Presentes comprar uma raquete elétrica para matar os mosquitos

Quando eu fui atravessar a rua a moto furou o sinal vermelho e me bateu e caí no chão senti dor porque ralei meu joelho

O pessoal do Gutio me ajudaram dando a mão para me tirar da rua a minha mãe foi correndo para ver o que aconteceu comigo. e a mãe me levou para casa para passar um remédio no joelho.

e o joelho está sarando mas continua doendo

O motoqueiro fugiu deves (ao invés) de parar para ver o que aconteceu comigo. Não deu tempo de segurar ele porque ele acelerou a moto e fugiu.

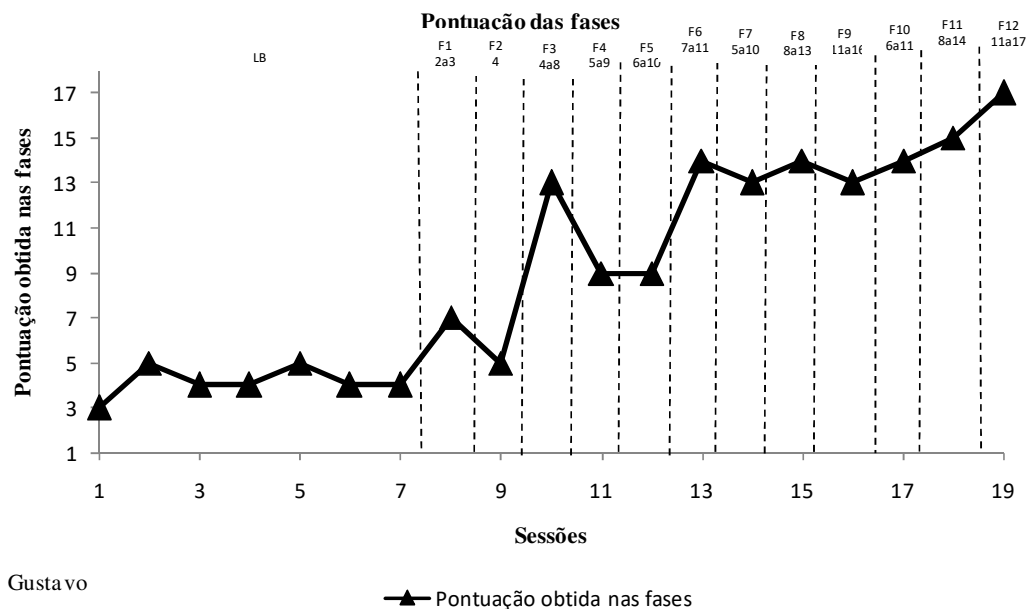
Depois nós voltamos na loja devagarinho para comprar a raquete elétrica e eu fiquei brincando de matar os mosquito.

Flávio apresentou título coerente com os fatos ocorridos na sua história e utilizou seis parágrafos para organizar os elementos da narrativa, demonstrando compreender um pouco melhor o uso e a função da paragrafação, pois, não evidenciou domínio a respeito. A narrativa expôs o cenário com mais de quatro personagens ao total, descrição dos lugares e o tempo em que a história aconteceu; o primeiro tema com a descrição clara de um problema e o enredo com a descrição de três ações que foram feitas por alguns personagens na tentativa de resolver o problema, como também, a presença do elemento resolução ao informar o encaminhamento da resolução do problema. Houve o surgimento de um segundo problema com a descrição implícita do elemento enredo com uma ação, bem como o elemento resolução, indicando a impossibilidade da resolução deste tema. Além disso, ele finalizou a sua narrativa, retomando o propósito inicial e estabeleceu articulação entre os elementos, expressando claramente os fatos ocorridos na história. Desta forma, foi classificada na Categoria 8. Observou-se, também, que, em algumas sentenças, fez uso do ponto final. Essa narrativa pessoal apresentou estrutura um pouco mais complexa, pois houve a presença de mais de um tema, enredo e resolução.

Durante todas as fases do programa de ensino, o estudante utilizou o recurso do silabário simples e com dificuldades ortográficas. Também precisou da ajuda parcial da professora, com indagações sobre os fatos ocorridos na história e das características dos elementos da narrativa, a partir dos apoios visuais fornecidos pelo programa. Contudo, no decorrer das fases, gradativamente, Flávio fez uso apenas dos apoios visuais e demonstrou autorregulação, desenvolvendo maior segurança e autonomia na leitura e na elaboração das narrativas pessoais escritas.

3.4.5 Desempenho e classificação das narrativas pessoais escritas pelo Gustavo

Gráfico 7 – Pontuação obtida, nas narrativas pessoais escritas, na linha de base e nas fases do programa de ensino metatextual

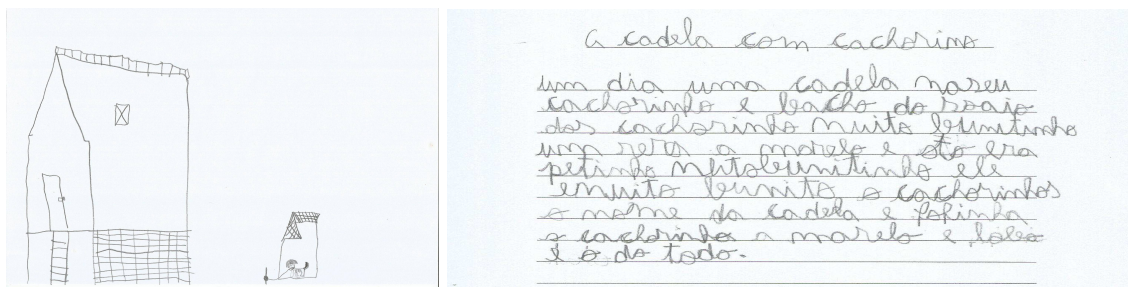


Legenda: LB – Linha de base; F1 – Fase 1; F2 – Fase 2; ... F11 – Fase 11; F12 – Fase 12
 Fonte: elaboração própria.

O Gráfico 7 demonstra que Gustavo evidenciou estabilidade nas produções escritas nas sete sessões de linha de base. As suas produções foram classificadas na Categoria 1 por apresentarem personagens, descrição de tempo, lugar e de acontecimentos com uma sequência adequada dos fatos ocorridos, não sendo caracterizadas como histórias por não conter os elementos que estruturam e organizam a narrativa.

A seguir, a Figura 22 demonstra a produção escrita elaborada na condição de linha de base na sessão 7:

Figura 22 - Desenho e produção escrita de Gustavo na linha de base



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Transcrição da narrativa:

A cadela com cachorrinho

Um dia uma cadela nasceu cachorrinho embaixo do assoalho dois cachorrinho muito bonitinho um era amarelo e outro era pretinho muito bonitinho ele é muito bonito o cachorrinhos o nome da cadela é Fofinha o cachorrinho amarelo é Lobo e outro Totó.

O estudante registrou título coerente com a sua produção escrita que apresentou personagens e a descrição do que aconteceu com eles, bem como das suas características, as quais foram repetidas algumas vezes. Essa produção foi classificada na Categoria 1. Verificou-se que Gustavo faz uso do ponto final ao finalizar o texto.

No decorrer das fases do programa de ensino, o Gráfico 7, expõe que o estudante atingiu o critério de desempenho, exigido para as habilidades-alvo, e demonstrou evolução na estrutura e organização dos elementos da narrativa logo no início do programa de ensino.

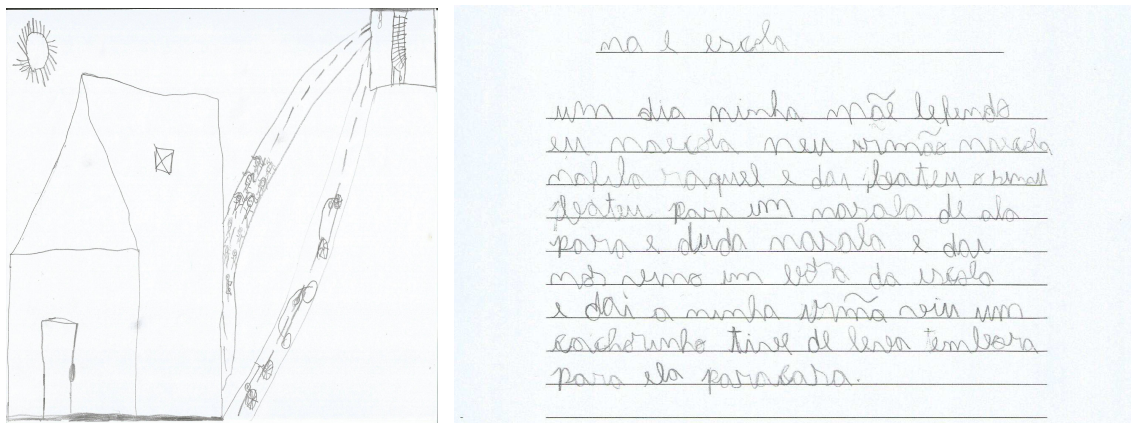
Na fase 3, elaborou uma história completa com sequência adequada dos elementos cenário, tema, enredo e resolução. Entretanto, não narrou de maneira clara os fatos ocorridos na história, pois, não houve articulação entre os elementos, de forma que as frases continham a informação principal de cada elemento da narrativa. A narrativa foi classificada na Categoria 7. Apesar deste desempenho, nas duas fases seguintes, o estudante não manteve esta classificação, uma vez que, suas narrativas revelaram a presença do cenário, tema e enredo, sendo classificadas na Categoria 5. Por esta razão, novamente aqui, faz-se a reflexão a respeito da aprendizagem implícita da estrutura do tipo textual narrativo, a partir do contato informal que diariamente pode se ter com este tipo de texto.

A partir da fase 6, Gustavo teve as suas narrativas pessoais escritas classificadas nas Categorias 7 ou 8, sendo que, nas duas últimas fases do programa de ensino metatextual, manteve suas narrativas classificadas na Categoria 8.

Durante todas as fases do programa de ensino, ele utilizou o recurso do silabário com dificuldades ortográficas. Também precisou da ajuda parcial da professora Rosana, com indagações sobre os fatos ocorridos na história e das características dos elementos da narrativa, a partir dos apoios visuais fornecidos pelo programa de ensino. Todavia, no decorrer das fases, gradativamente, Gustavo fez uso apenas dos apoios visuais e demonstrou autorregulação, desenvolvendo maior segurança e autonomia na leitura e na elaboração das narrativas pessoais escritas.

A Figura 23 expõe a produção escrita elaborada pelo estudante na fase 2 da condição experimental:

Figura 23 - Desenho e narrativa escrita de Gustavo na fase 2 da condição experimental



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Transcrição da narrativa:

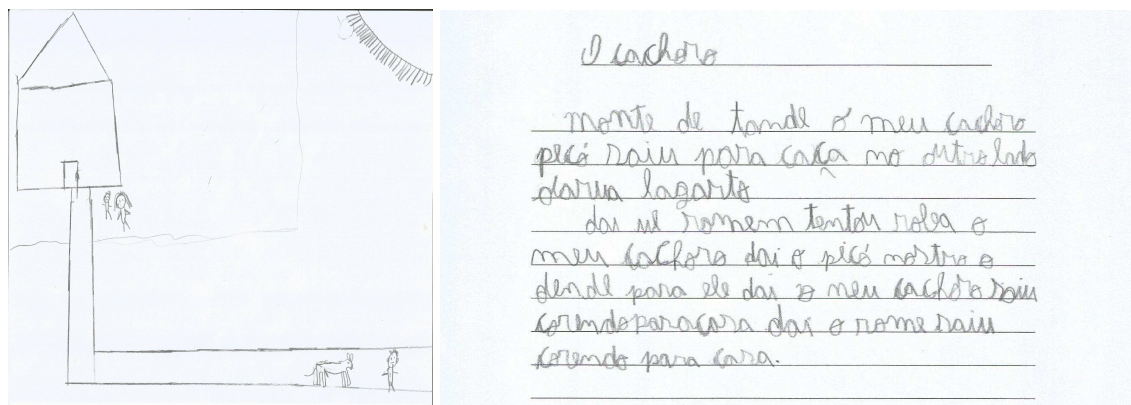
Na escola

um dia minha mãe levando eu na escola meu irmão na escola na Vila Raquel e daí bateu o sinal bateu para ir na sala de aula para estudar na sala e daí nós viemos embora da escola e daí a minha irmã viu um cachorrinho tive de levar embora para ela para casa.

A produção escrita demonstrou a presença do elemento cenário com cinco personagens, descrição do tempo e do lugar em que ocorreu a história. Também narrou o que faziam os personagens naquele lugar e tempo. Essa narrativa foi classificada na Categoria 2. Registrou título, contudo, poderia ser mais coerente com os fatos ocorridos na história e manteve a pontuação no final do texto.

A Figura 24 apresenta a narrativa escrita do estudante na fase 5 da condição experimental:

Figura 24 - Desenho e narrativa escrita de Gustavo na fase 5 da condição experimental



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Transcrição da narrativa:

O cachorro

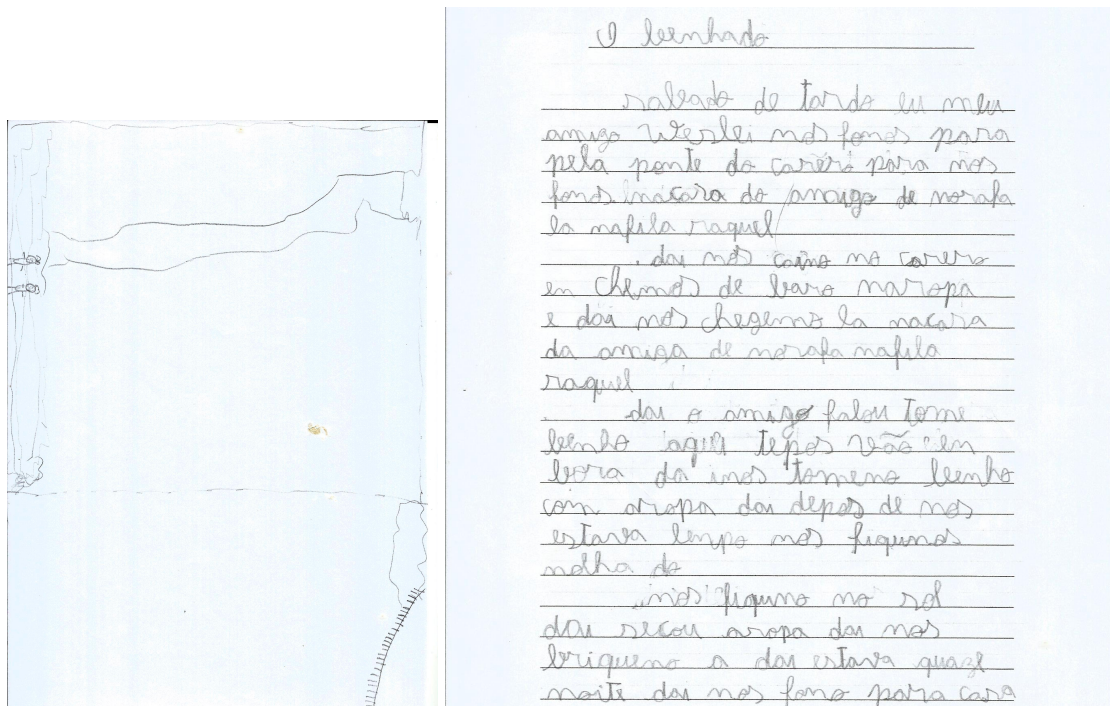
Ontem de tarde o meu cachorro Péco saiu para caçar no outro lado da rua lagarto

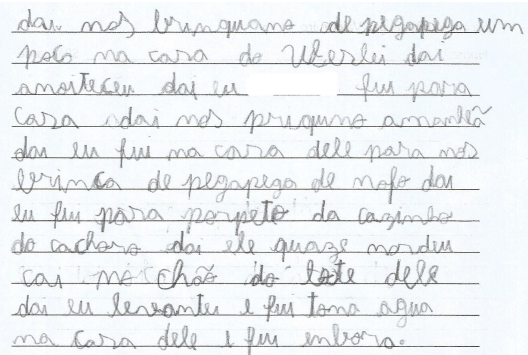
Daí um homem tentou roubar o meu cachorro daí o Péco mostrou o dente para ele daí o meu cachorro saiu correndo para casa daí o homem saiu correndo para casa.

A narrativa teve a presença do elemento cenário com dois personagens, descrição do tempo e do lugar; do tema com a descrição clara do problema e o enredo com a narração de duas ações que foram realizadas pelo cachorro na tentativa de resolver o problema da história. Gustavo preocupou-se, também, em nomear um dos personagens, sobre o qual tinha conhecimento. Em razão dessas características, foi classificada na Categoria 5. O título está coerente, o estudante organizou os elementos da narrativa em dois parágrafos e manteve a pontuação ao final do texto.

A Figura 25 apresenta a narrativa escrita na fase 12 da condição experimental:

Figura 25 - Desenho e narrativa escrita de Gustavo na fase 12 da condição experimental





daí nós brincamos de pega-pega um
pelo na casa do Wesley daí
anoiteceu daí eu fui para
casa daí nós brincamos amanhã
daí eu fui na casa dele para nós
brincamos de pega-pega de novo daí
eu fui para perto da casinha
do cachorro daí ele quase mordeu
caí no chão do lote dele daí
eu levantei e fui tomar água
na casa dele e fui embora.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Transcrição da narrativa:

O banho

Sábado de tarde eu meu amigo Wesley nós fomos passar pela ponte do carreiro para nós fomos na casa do amigo que morava lá na Vila Raquel

Daí nós caímos no carreiro enchemos de barro na roupa e daí nós chegamos lá na casa da amiga que morava na Vila Raquel

Daí o amigo falou tome banho aqui depois vão embora daí nós tomamos banho com a roupa daí depois de nós estava limpo nós ficamos molhado

Nós ficamos no sol daí secou a roupa daí nós brincamos e daí estava quase noite daí nós fomos para casa daí nós brincamos de pega-pega um pouco na casa do Wesley daí anoiteceu daí eu X fui para casa daí nós brincamos amanhã daí eu fui na casa dele para nós brincar de pega-pega de novo daí eu fui passar por perto da casinha do cachorro daí ele quase mordeu caí no chão do lote dele daí eu levantei e fui tomar água na casa dele e fui embora.

O Gustavo elaborou uma narrativa escrita com dois cenários, três temas e seus respectivos enredos e resoluções. Organizou os elementos, escrevendo-os em quatro parágrafos e, para tal, utilizou, principalmente, o apoio do quadro com a descrição dos elementos e, à medida que fazia o registro, realizava a leitura da sua história e corrigia o que julgava necessário.

Nessa narrativa, expôs a participação de quatro personagens ao total, estando presentes, no primeiro cenário, três personagens, descrição dos lugares e o tempo em que a história aconteceu. Em seguida, narrou o primeiro tema com a descrição clara de um problema, o enredo com a descrição de duas ações, feitas na tentativa de resolver o problema, e a resolução dele, como também, o surgimento do segundo problema da história, o enredo com a descrição de uma ação e a resolução. Em razão de os acontecimentos ocorridos, houve

a presença de outro cenário na história, estando presentes dois personagens anteriores e o aparecimento de outro personagem, descrição do novo tempo (amanhã/dia seguinte) e lugar (casa dele/Weslei) em que ocorreram os fatos. Registrou o terceiro tema com a descrição clara do problema, o enredo com a descrição de duas ações e resolução simples e direta. O estudante estabeleceu articulação entre os elementos, expressando claramente os fatos ocorridos na história. Sendo assim, a narrativa foi classificada na Categoria 8.

Destaca-se que, no registro do último parágrafo, ele não realizou a leitura das informações, após escrevê-las e, também, não utilizou o apoio do quadro com a descrição dos elementos da narrativa. Desta forma, narrou vários elementos no mesmo parágrafo, inclusive os elementos enredo e resolução do segundo tema com todos os elementos do surgimento do terceiro tema. Portanto, ficou evidente que, sem o auxílio do recurso do quadro como apoio e a realização da leitura, Gustavo teve dificuldade em organizar os elementos em parágrafos, conforme fez anteriormente. Assim, demonstrou não compreender ou ter consciência sobre o uso e a função da paragrafação. Registrou título coerente e interessante de acordo com os fatos ocorridos na sua história e manteve o uso do ponto final, apenas ao finalizar o texto.

3.5 Discussão

Na condição de linha de base, as produções escritas de todos os estudantes foram classificadas na Categoria 1, por apresentarem personagens e descrição de acontecimentos com ou sem uma sequência adequada dos fatos ocorridos, não sendo caracterizadas como histórias por não conter os elementos que estruturam e organizam a narrativa. Alguns pesquisadores descreveram que as narrativas das pessoas com deficiência intelectual são caracterizadas pela ausência de coerência e vocabulário restrito (SCOTT, WINDSOR, 2000), conhecimento limitado em como contar uma história, com dificuldade para organizar a sequência dos fatos (SOTO, HARTMANN, WILKINS, 2006) e relacionamento ausente entre os personagens com ordenação temporal pobre de eventos (GROVE, TUCKER, 2003).

Verificou-se que, a partir das fases 5 e 6 do programa de ensino metatextual, as narrativas escritas dos estudantes apresentaram todos os elementos: cenário, tema, enredo e resolução, sendo consideradas histórias completas, classificadas nas Categorias 7 ou 8. Vicente e Danilo tiveram suas narrativas classificadas na Categoria 7, na fase 6. Nessa mesma Categoria, foram classificadas as narrativas de Júlia e Flávio, porém, na fase 5. A narrativa escrita de Gustavo foi classificada, na Categoria 8, na fase 6. Nas fases 5 e 6, as habilidades-alvo foram o enredo, entretanto, além do enredo, eles narraram também a resolução do

problema. Esse desempenho, na elaboração da narrativa, pode ser justificado por duas situações: 1) no procedimento de ensino destas fases, as professoras explicaram que o enredo significa a narração de uma ação ou um conjunto de ações realizadas pelo(s) personagem(ns) na tentativa de *resolver o problema* da história; o que foi feito para *resolver o problema*. Com as instruções explícitas, acerca desse elemento, os estudantes devem ter percebido que o problema pode ser resolvido com as ações que foram realizadas e, 2) presença da aprendizagem implícita da estrutura do tipo textual narrativo em razão dessa tipologia textual estar presente no cotidiano das pessoas, e as crianças terem contato com o referido texto, antes mesmo de frequentarem a escola (GOMBERT, 1992; 2003).

Dentre as duas situações, a primeira delas fundamenta o desempenho dos estudantes pelas seguintes razões: a) todos eles, na condição de linha de base, elaboraram produções escritas que se caracterizaram pelo tipo textual descritivo e, b) apenas, após o início da condição experimental e com a introdução gradativa das fases do programa de ensino metatextual, houve modificação na estrutura e organização das produções escritas. Nas quatro primeiras fases da condição experimental, os estudantes demonstraram Categorias variáveis, de acordo com o critério de desempenho exigido para a habilidade-alvo de cada fase e, portanto, não apresentaram todos os elementos da narrativa. Somente, após o procedimento de ensino, nas fases 5 e 6, sobre o elemento enredo, o qual em sua definição faz a menção à resolução do problema da história, observou-se que eles passaram a elaborar histórias completas com todos os elementos que compõem a narrativa. Esta fundamentação é reforçada diante da situação em que, na fase 9, a habilidade-alvo foi o elemento resolução e, depois do procedimento de ensino, com as instruções explícitas a respeito desse elemento, todos mantiveram, a partir desta fase até o final da condição experimental, a elaboração de histórias completas, sendo as suas narrativas classificadas nas Categorias 7 ou 8.

Vale ressaltar que a sequência didática do programa de ensino metatextual envolvia, de acordo com a história de Chapeuzinho Vermelho, três temas, seus respectivos enredos e resoluções, os quais foram apresentados e explicados aos estudantes no decorrer das fases do programa. Eles escreveram narrativas pessoais com estrutura um pouco mais complexa, tendo a presença de mais de um tema, enredo e resolução. Apenas Gustavo elaborou história com três temas, respectivos enredos e resoluções.

Resultados semelhantes foram encontrados por Pennington e Koehler (2017), ao avaliarem os efeitos de uma intervenção com vídeos, usados como modelos de histórias, para ensinar, aos três estudantes com deficiência intelectual, os elementos da narrativa. Inicialmente, os estudantes escreveram histórias vivenciadas por eles com presença de alguns

elementos e, gradativamente, no decorrer das cinco sessões de intervenção, demonstraram melhor desempenho nas histórias, evidenciando todos os elementos presentes. Na pesquisa realizada por Soto, Yu e Henneberry (2007), após a intervenção que visava à compreensão e o uso das estruturas da história, por uma criança de oito anos, que usa um auxílio de comunicação de saída de voz, os pesquisadores relataram aumento da complexidade da história, uso de resoluções, conectivos temporais e eventos sequencialmente relacionados e coordenados.

Considerando o exposto por Schalock *et al.* (2010), sobre o funcionamento intelectual das pessoas com deficiência intelectual, constatou-se que os estudantes, durante a elaboração das narrativas pessoais escritas, demonstraram haver compreensão das ideias e a abstração do pensamento, ao correlacionar os elementos da história de Chapeuzinho Vermelho com os elementos, a estrutura e organização dos fatos ocorridos nas histórias vivenciadas por eles. Deste modo, evidenciaram aprendizagem da estrutura do tipo textual narrativo, melhor raciocínio e planejamento, uma vez que, por mais que não houvesse articulação entre as informações dos elementos, suas produções escritas foram classificadas como histórias completas, narrando todos os elementos.

De acordo com Ferrari, Bouffard e Rainville (1998), considera-se um bom texto narrativo aquele que, além de possuir a estrutura textual que o caracteriza, o autor do texto organiza os elementos da narrativa, articulando-os com as ideias que pretendeu expressar e desenvolveu no texto, estabelecendo nexos e evidenciando a continuidade entre os elementos que constituem a narrativa de forma a tornar claras as intenções do texto. Entretanto, Leal e Guimarães (1999) expõem que, no momento de escrever uma história, é necessário que a criança pense a respeito das várias dimensões do texto, como conteúdo, estrutura do texto, sequência, pontuação, gramática, ortografia, dentre outros aspectos. Tais exigências fazem com que a criança concentre mais a atenção em alguns aspectos que em outros.

Identificou-se que, para o desempenho dos estudantes, foram fundamentais os recursos e as estratégias metatextuais do programa de ensino, bem como a ajuda parcial das professoras, os quais serviram como apoios a eles, durante a elaboração das narrativas escritas. Segundo a AAIDD, os apoios são recursos e estratégias que pretendem promover o desenvolvimento, a educação, os interesses e o bem estar da pessoa com deficiência intelectual (SCHALOCK *et al.* 2010).

Os recursos utilizados pelos estudantes, durante a elaboração do desenho, foram: a) figuras imantadas com personagens e frases da história de Chapeuzinho Vermelho no quadro de metal e, b) o quadro com a descrição dos elementos da narrativa. Para a produção da

narrativa pessoal escrita, tiveram como apoios: a) o desenho da sua história; b) as figuras da história de Chapeuzinho Vermelho no quadro de metal; c) o quadro afixado na parede da sala de aula e/ou o individual (plastificado) com a descrição dos elementos da narrativa e, d) a revisão da narrativa escrita realizada no início da fase do programa. Além desses apoios do programa metatextual, eles tinham impresso o alfabeto, em uma folha de papel, colado sobre a carteira escolar. Diante de dúvidas, na composição da sílaba da palavra e/ou na grafia das palavras, podiam solicitar e consultar o silabário simples e das dificuldades ortográficas, os quais eram impressos em outra folha de papel.

O auxílio parcial das docentes foi necessário, em todas as fases do programa de ensino, para todos, mas, principalmente para Vicente e Danilo. A ajuda parcial foi realizada por meio de: a) questionamentos aos estudantes em relação aos fatos ocorridos na história deles, a respeito da habilidade-alvo ensinada; b) para tal, foram utilizados o quadro de metal com as cenas da história de Chapeuzinho Vermelho e o quadro com as descrições dos elementos da narrativa; c) solicitava-se a eles, após escreverem, realizarem a leitura e verificarem, em um dos referidos quadros, as informações contidas sobre o elemento, e avaliarem se podiam seguir para o próximo elemento da narrativa. Também foi pedido para apontar o elemento que estavam registrando e, depois, para o qual iriam escrever e, d) narrativa pessoal escrita que foi revisada no início das fases 2 a 12.

Além destes apoios, Vicente também precisou do apoio auditivo que consistiu na pronúncia, pela professora Rosana, das sílabas das palavras ditas por ele, a fim de auxiliá-lo na identificação da relação fonema *versus* grafema durante o registro das palavras. Para Vicente e Danilo também foi preciso ler o que escreveram, para eles darem continuidade aos fatos, fazendo-lhes alguns questionamentos a respeito, caso contrário davam por encerrada a história.

Por outro lado, Júlia, Flávio e Gustavo revelaram, no decorrer das fases, de maneira gradual, a autorregulação dos apoios do programa metatextual, para a elaboração das suas narrativas. Deste modo, eles desenvolveram compreensão acerca dos elementos presentes na narrativa, maior segurança e autonomia, tanto na produção escrita da história pessoal quanto na leitura. Nessa perspectiva, na pesquisa realizada por Taft e Mason (2011), identificou-se que a estratégia autorregulada foi adaptada para tarefas individualizadas e específicas de escrita, como para o ensino dos elementos da história. O uso da autorregulação que consistiu no estabelecimento de metas; automonitoramento; auto-instrução e autorreforço foi, gradualmente, deslocado do professor/pesquisador para o estudante, de acordo com os níveis

de instrução. A estratégia autorregulada favoreceu a memorização e o aumento no número de elementos presentes na história, após a intervenção.

Sendo assim, o desempenho dos estudantes revelou melhor funcionamento intelectual e, também, do comportamento adaptativo referente às habilidades conceituais, relacionadas à autororientação, linguagem, leitura e escrita (SCHALOCK *et al.* 2010; SMITH, 2008).

De acordo com Schalock *et al.* (2010), os apoios podem ser utilizados pelas pessoas com deficiência intelectual, com o intuito de ultrapassar as suas dificuldades, situação que foi constatada com todos os estudantes participantes deste estudo. Em relação aos tipos de apoios, mencionados pelos pesquisadores, observou-se que Gustavo, Flávio e Júlia fizeram uso de *apoio* considerado *intermitente*, pois, diante do que foi exposto anteriormente, necessitaram da ajuda parcial da professora esporadicamente, de maneira descontínua e, utilizaram o apoio dos quadros em períodos específicos de transição no registro entre os elementos da narrativa. Já Vicente e Danilo usaram o *apoio* do tipo *limitado*, uma vez que precisaram dos quadros e do auxílio parcial das professoras de modo contínuo.

Durante o procedimento de ensino de cada habilidade-alvo, os estudantes participavam narrando oralmente a composição da cena imantada, inserindo, nela, os personagens e as frases, após faziam a leitura das frases que descrevem a cena. Todos participaram das revisões das narrativas pessoais e, principalmente, com o apoio do quadro com a descrição dos elementos, conseguiram identificá-los, bem como registrá-los na elaboração das suas histórias, demonstrando consciência metatextual da estrutura e organização do texto narrativo (GOMBERT, 1992; 2003).

Corroborando Schalock *et al.* (2010), os apoios do programa de ensino metatextual auxiliaram na execução do currículo e nas atividades em sala de aula, de tal forma que possibilitou aos estudantes com deficiência intelectual terem condições de participar e aprender o conteúdo curricular ou parte dele. Os pesquisadores Morato e Santos (2007), Thompson *et al.* (2004) e Verdugo e Schalock (2010) descreveram que, os apoios adequados e a manipulação do meio em que se insere a pessoa com deficiência intelectual, favorecem a qualidade das interações e possibilitam superar ou minimizar a condição das limitações até então presentes.

A pesquisa realizada por Oliveira (2015) expôs que 62,5% dos estudantes com deficiência intelectual possuem dificuldades significativas na realização dos conteúdos gerais da Língua Portuguesa, na aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita. Contudo, eles também evidenciaram possibilidades de aprendizagem, principalmente com ajuda, as

quais, de acordo com a autora, devem ser consideradas pelos professores, a fim de impulsionar a escolarização desses estudantes.

Diante deste contexto, ficou evidente a necessidade e a importância do ensino formal sistematizado e com apoios fornecidos para a elaboração da narrativa escrita, para a ocorrência da aprendizagem explícita da habilidade-alvo e para o desenvolvimento da consciência metatextual da estrutura e organização do tipo textual narrativo (BARRERA, MALUF, 2003; GOMBERT, 1992; 2003; 2013; SPINILLO, SIMÕES, 2003). As atividades metatextuais, desenvolvidas no AEE, envolveram estratégias de ensino específicas e adaptações curriculares que, também, favoreceram a participação e a aprendizagem de todos (BRASIL, 2008; 2009; 2011; 2015; FERREIRA *et al.* 2007; LAGO, 2014; MESQUITA, 2015; MOSCARDINI, 2011; ZABOROSKI *et al.* 2016). O procedimento de ensino do programa metatextual pode ser um meio alternativo para que os estudantes com deficiência intelectual possam aprender habilidades diferentes daquelas trabalhadas pelo currículo da sala de aula comum, primando por atividades que possibilitem a estimulação da abstração e da construção de conceitos, tornando-os capaz de organizarem seus pensamentos e produzirem conhecimentos (BRASIL, 2008; 2011; 2015; CRUZ, 2013; MENEZES, 2015; OLIVEIRA, 2015).

Em relação ao parágrafo, todos passaram a utilizá-lo para organizar melhor as informações das suas histórias, entretanto, não demonstraram conscientização a respeito do seu uso e função. Também foi constatado o aprendizado da importância e necessidade do título, visto que, eles elaboravam títulos para suas histórias e, inclusive, alguns os aperfeiçoavam, tornando-os coerentes e até interessantes.

As professoras, Rosana e Cristina, durante a implementação do programa de ensino metatextual, mencionaram que os estudantes estavam mais motivados e com autoestima mais elevada. Segundo coordenadoras das escolas e professores da sala de aula comum, Júlia e Gustavo demonstravam mais interesse e determinação na realização das atividades em geral. Anteriormente, Gustavo dizia: “*eu não sei fazer*”, “*não consigo*”, “*estou cansado*” e, atualmente, está tentando resolver as atividades que antes realizava somente com apoio. A partir da fase 10 do programa de ensino, esse estudante se empolgou escrevendo histórias mais longas, com mais de um tema, enredo e resolução, de modo que mesmo tocando o sinal da escola ao término do período de aula, ele continuava a escrever para finalizar sua narrativa pessoal. Júlia era muito tímida, cabisbaixa e não se comunicava. Em sala de aula, mesmo quando direcionavam o assunto para ela, não respondia, mantendo-se calada. Atualmente, está risonha e se comunica, quando solicitado, mesmo que com intensidade vocal diminuída (voz

baixa). Essas situações expõem, também, melhora no comportamento adaptativo referente às habilidades sociais no que diz respeito à relação interpessoal, autoestima e responsabilidade (SCHALOCK *et al.* 2010; SMITH, 2008).

Segundo Rossato e Leonardo (2011), o diagnóstico de deficiência intelectual ainda possui conotações de falta de perspectiva de desenvolvimento, imutabilidade e irreversibilidade das condições do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo. Sendo assim, as competências restringem-se à condição biológica, excluindo a questão social e adaptativa. Por esta razão, geralmente, não são creditadas e proporcionadas possibilidades de aprendizagem escolar e, assim, pouco se investe no enriquecimento e na otimização das competências destas pessoas. Os pesquisadores enfatizaram a necessidade de compreender a condição delas, de acordo com o contexto social e adaptativo em que se encontram. Ao considerar esses aspectos, a condição de limitações, no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, passa a ter um caráter dinâmico e, portanto, momentâneo, havendo perspectivas de superação ou minimização de tal condição. De acordo com as considerações, os pesquisadores Santos e Morato (2012) ressaltaram que estaremos a modificar pensamentos, concepções e conceitos a respeito da pessoa com deficiência intelectual, os quais irão repercutir no planejamento das intervenções e, finalmente, alterar expectativas acerca do seu desenvolvimento e papel de cidadão.

Diante do comportamento dos estudantes, na execução das habilidades-alvo, no decorrer das fases do programa de ensino, de acordo com a árvore de decisão (descrita no Estudo II), as ações das professoras consistiram em aprovação e ajuda parcial. Enfatiza-se que não foi necessária a ação consequência, pois, não houve recusa deles em iniciar ou finalizar as narrativas escritas. As docentes especificaram, desde o início do programa de ensino, as contingências envolvidas e comentaram que, diante do não cumprimento ao critério de desempenho, eles deixariam de ganhar o brinde relacionado àquela fase da narrativa pessoal escrita. Considerando os resultados obtidos, ao longo da condição experimental, constatou-se que a consequência cumpriu a sua função de tornar mais provável a ocorrência das habilidades-alvo novamente, conforme expôs Danforth (1998), de forma que esta ocorrência se manteve no desempenho das narrativas pessoais de todos, principalmente, a partir da fase 9 do programa de ensino metatextual. Esta situação demonstrou que os estudantes conseguiram regular o seu comportamento adaptativo em relação às habilidades sociais, cumprindo as regras deste programa de ensino (SCHALOCK *et al.* 2010; SMITH, 2008).

3.6 Conclusões

A introdução das fases do programa de ensino metatextual, de maneira gradual, permitiu avaliar, criteriosamente, os efeitos dos procedimentos de ensino empregados pelo programa sobre a elaboração das narrativas pessoais escritas pelos estudantes com deficiência intelectual.

Respondendo ao problema de pesquisa deste estudo, concluiu-se que o referido programa de ensino, implementado pelas professoras atuantes no AEE, favoreceu a elaboração de narrativas pessoais escritas por esses estudantes. Este programa possibilitou o desenvolvimento da consciência metatextual do texto narrativo, de modo que as produções escritas evoluíram de texto descritivo para histórias pessoais, com estrutura e organização dos elementos da narrativa, sendo consideradas histórias completas. Contudo, a maioria não estabeleceu a articulação entre as informações dos elementos, uma vez que, fez pouco uso de conectivos temporais e, os acontecimentos foram pouco relacionados e coordenados entre si.

Salienta-se que esse desempenho foi possível em razão das instruções explícitas, do uso dos apoios fornecidos pelo programa, bem como pela ajuda parcial das professoras, com indagações acerca dos fatos ocorridos na história e da caracterização do elemento da narrativa correspondente ao fato mencionado. A maioria desenvolveu a autonomia na elaboração da história pessoal, diminuindo, gradativamente, a intensidade da utilização dos apoios ou da ajuda parcial das docentes.

O programa de ensino metatextual se tornou uma forma alternativa para a produção dessas narrativas por esses estudantes, de modo a não depender da intervenção constante das professoras com questionamentos sobre os fatos ocorridos na história para, a partir das respostas, construir a narrativa. Assim, afastou-se da estratégia do simples registro de informações por meio de perguntas direcionadas a eles.

É evidente que, em razão de as propostas das narrativas escritas pelos estudantes partirem de experiências vivenciadas por eles, apesar dos apoios existentes e do auxílio parcial das professoras durante a elaboração, somente eles sabiam os fatos ocorridos na história e, portanto, apenas eles podiam desenhar, narrar oralmente e, depois, registrar, de maneira escrita, a história que foi lembrada. Constatou-se que a atividade teve uma relevância pessoal para os estudantes com deficiência intelectual. Portanto, o programa de ensino metatextual contribuiu para modificar a condição do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo desses estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Histórias pessoais são relevantes para todos os seres humanos, independentemente da capacidade de linguagem. Relembrar a experiência pessoal e narrar de maneira escrita é desafiador para pessoas com deficiência intelectual! Entretanto, foi possível construir um programa de ensino, com estratégias metatextuais, que contribuiu para a elaboração de narrativas pessoais escritas pelos estudantes com deficiência intelectual. Além disso, constatou-se que, por valorizar as histórias vivenciadas pelos estudantes, a atividade foi significativa para eles, como também, para as professoras do AEE.

Tanto a formação quanto a implementação do programa metatextual favoreceu o desenvolvimento da consciência metatextual e aprendizagem da estrutura e organização do tipo textual narrativo, para as docentes e esses estudantes. Sendo assim, o referido programa demonstrou ser eficaz não somente para a elaboração de narrativas pessoais escritas por esses estudantes, mas, também, para a reflexão da identidade profissional das professoras do AEE e, para a (re)construção dos procedimentos de ensino acerca da estrutura da narrativa. Portanto, a tese desta pesquisa foi confirmada.

O delineamento experimental linha de base múltipla intrassujeitos, associado ao critério móvel, permitiu avaliar criteriosamente a eficácia do programa de ensino metatextual, devido à mudança gradual, no desempenho das narrativas pessoais escritas, ao longo da pesquisa, de acordo com o critério de desempenho estabelecido em cada fase da condição experimental.

Diante das evidências científicas nacionais e internacionais, sobre a escassez de procedimentos de ensino da narrativa, para a produção escrita pelos estudantes com deficiência intelectual, o programa metatextual demonstrou claramente como ensinar os elementos que estruturam e organizam uma história. Para tal, expôs modelo da estrutura textual narrativa com instruções explícitas a respeito dos elementos que a constituem. O procedimento de ensino permitiu explicar como identificar os elementos da narrativa e realizar atividades diferenciadas para memorizá-los. A sequência didática do referido programa possibilitou a participação dos estudantes nas atividades propostas e enfatizou a indispensável mediação do outro no processo de apropriação do conhecimento almejado.

Durante a implementação desse programa de ensino foi possível as professoras compreenderem como os estudantes com deficiência intelectual aprendem e o conhecimento que eles demonstraram obter a cada fase do programa. As docentes identificaram a interação

deles com o objeto do conhecimento (habilidades-alvo), durante a elaboração das narrativas pessoais escritas.

Deste modo, além da sequência didática do programa de ensino metatextual, o fator humano foi fundamental. Foram as ações das professoras do AEE, amparadas pelo procedimento de ensino do programa, que permitiram os resultados alcançados, uma vez que, um recurso pedagógico, por si só, não garante autonomia e funcionalidade do estudante. Para tanto foi preciso, também, que as docentes modificassem algumas ações e concepções pedagógicas. Concluiu-se que, ao longo da formação, foi promovida a reflexão das próprias práticas pedagógicas. Contudo, é importante que se tenha claro que não se trata de uma ação simples e fácil, pois, a mudança de prática é algo complexo, exige da pessoa disposição e tomada de consciência, atrelada às mudanças de concepções, o que só é possível por meio de formações e estudos específicos e direcionados. Sendo assim, ressalta-se, para a necessidade de investimentos em formação continuada, ao considerar que a formação profissional é algo em constante processo.

Este programa de ensino pode ser um recurso pedagógico complementar aos que são utilizados em salas de aula comum e nas salas de recursos multifuncionais. Outra maneira de implementação desse programa metatextual pode ocorrer por meio do ensino colaborativo entre o professor da sala de recursos multifuncionais e o professor da sala de aula comum.

Sugere-se, também, que futuras pesquisas investiguem a ocorrência da generalização da elaboração de narrativas pessoais escritas pelos estudantes com deficiência intelectual, no contexto da sala de aula comum. Para essa verificação, pode ser utilizada a técnica *follow up*, após três meses ou mais do término da implementação do programa de ensino metatextual. A verificação do desempenho, na elaboração da narrativa pessoal escrita, deve ser realizada nas dependências da sala de aula comum, juntamente com todos os estudantes da turma. Oriente-se que os mesmos procedimentos empregados na linha de base sejam utilizados, porém, o recurso usado para eliciar a produção do desenho e da escrita da narrativa pessoal, sejam dez figuras em sequência plastificadas da versão resumida e adaptada de qualquer outra história tradicional, já conhecida por eles. Enfatiza-se que as figuras em sequência, devem representar os quatro elementos que caracterizam a narrativa e, também, corresponder à configuração da história de Chapeuzinho Vermelho que possui três temas, enredos e resoluções.

Ainda, acerca das sugestões para pesquisas futuras, propõe-se investigar possíveis benefícios e aplicações do programa de ensino metatextual com outras pessoas com ou sem deficiência. Em caso de aplicação do programa com pessoas que têm outras deficiências, considera-se a necessidade de avaliar se será preciso realizar adaptações na sequência didática

e/ou nos procedimentos de ensino desse programa. Indica-se incluir, no programa metatextual, estratégias de ensino de como usar conectivos para articular as informações entre os elementos da narrativa, tornando-os, sequencialmente, relacionados e coordenados entre si, bem como dos aspectos de ortografia e/ou gramática. Considera-se que tais aspectos favorecem a produção de narrativas coesas e auxiliam o estudante a ser um escritor competente, diante da complexidade da elaboração escrita.

Importante descrever, também, a contribuição social da pesquisa que foi impressionante e muito gratificante! As professoras se apropriaram dos conhecimentos de tal maneira que, na ausência da pesquisadora, no contexto escolar, após, a finalização da pesquisa, deram continuidade à execução do programa de ensino metatextual e, outrossim, é relevante expor os relatos da professora Rosana, em relação ao Gustavo, que, às vezes, ao adentrar na sala de recursos, diz: "Professora hoje eu preciso escrever uma história!". Destaca-se que esse estudante, antes da realização do programa metatextual, recusava-se em escrever. Carinhosamente, recebo, pelo aplicativo whatsapp, relatos e fotos dos desenhos e narrativas escritas desse estudante.

Enquanto o programa de ensino metatextual era implementado com os participantes desta pesquisa, professora Rosana fez algumas adaptações no referido programa, para utilizá-lo com estudantes autistas e de outros níveis de escolaridade, como da pré-escola, que frequentavam a sala de recursos multifuncionais. As adaptações envolveram os estudantes, depois do procedimento de ensino, realizarem o desenho da história vivenciada por eles e narrarem oralmente, enquanto a docente fazia o registro escrito da narrativa. A professora observou que eles passaram a narrar suas histórias com estrutura e sequência dos acontecimentos de maneira organizada, havendo mais informações coordenadas entre si.

Devido aos resultados obtidos com os diversos grupos de estudantes, no ano seguinte, em 2019, à pedido da coordenadora da escola, o programa de ensino metatextual foi implementado nas turmas da pré-escola ao 5º ano do ensino fundamental. Segundo relatos da professora Rosana, algumas docentes da sala de aula comum demonstraram resistência em aplicar o referido programa. Todavia, após algumas semanas, dirigiam-se empolgadas, à professora da sala de recursos e coordenadora pedagógica, para mostrar a narrativa pessoal escrita elaborada por alguns estudantes que tinham muita dificuldade em escrever uma história de maneira estruturada e com coerência dos fatos ocorridos. Rosana relatou que outra professora, da área de Arte, realizou os desenhos das figuras em sequência que representavam a história de Chapeuzinho Vermelho.

Professora Cristina, ainda durante a implementação do programa de ensino metatextual com o estudante da sua turma, também, utilizou o referido programa com o seu filho, matriculado no 6º ano do ensino fundamental, que apresentava dificuldade para estruturar e organizar as informações ao escrever uma história. A docente relatou que sempre que havia produção de texto como tarefa escolar, seu filho pedia auxílio: “Como eu começo a escrever, mãe?”. Após orientá-lo sobre os elementos da narrativa, observou que ele compreendeu a estrutura e organização deste tipo textual, conseguindo iniciar a narrativa sem auxílio.

REFERÊNCIAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas. **Informação e documentação - Citações em documentos – Apresentação NBR 10520**, ago/2002.

AFONSO, P.B. **Aplicação de um programa informatizado de ensino de leitura e escrita por familiares de indivíduos com deficiência intelectual**. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

ALBUQUERQUE, E.B.C.; SPINILLO, A.G. Consciência textual em crianças: critérios adotados na identificação de partes de textos. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología e Educación**, v. 3, p. 145-158, 1998.

ALMEIDA, M.A. Metodologia de delineamentos de pesquisa experimental intrassujeitos: relato de alguns estudos conduzidos no Brasil. *In*: MARQUEZINE, M.C.; ALMEIDA, M.A.; OMOTE, S. (orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Edue, 2003, p. 63-99.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRERA, S.D.; MALUF, M.R. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 3, p. 491-502, 2003.

BONKI, E.; OLIVEIRA, J.P. Desempenho de escolares rurais em narrativas escritas e possíveis relações com variáveis de perfil. **Revista Distúrbios da Comunicação**, v. 36, p. 144-155, 2014.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 28 p., 2001.

BRASIL. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília, 68 p., 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 15 p., 2008.

BRASIL. **Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. Brasília, seção 1, 17 p., 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 31 p., 2015.

BRAUN, P. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 2012. 324 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BRITO, D.A. **Estimulando a consciência fonológica em jovens com deficiência intelectual**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

BUNNING, K.; GOOCH, L.; JOHNSON, M. Developing the personal narratives of children with complex communication needs associated with intellectual disabilities: What is the potential of Storysharing®? **Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities**, v. 30, p. 743–756, 2017.

CONTI, L.M.C. **Leitura partilhada e promoção de letramento emergente de pré-escolares com deficiência intelectual**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

CRUZ, M.L.R.M. **Ambiente virtual de aprendizagem para letramento de alunos com deficiência intelectual**. 2013. 242 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

DANFORTH, J.S. The behavior management flow chart: a component analysis of behavior management strategies. **Clinical Child Psychology Review**, v. 18, n. 2, p. 229-257, 1998.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FAGUNDES, A.J.F.M. **Descrição, definição e registro do comportamento**. São Paulo: Edicon, 1985.

FÁVERO, L.L.; KOCH, I.G.V. **Linguística textual: introdução**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERRARI, M.; BOUFFARD, T.; RAINVILLE, L. What makes a good writer? Differences in good and poor writer's selfregulation of writing. **Instructional Science**, v. 26, p. 473-488, 1998.

FERREIRA, B.C.; MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; DEL PRETTE, Z. Apª P. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista do Centro de Educação/Cadernos**, n. 29, p. 1-7, 2007.

FERREIRA, A.L.; SPINILLO, A.G. Desenvolvendo a habilidade de produção de textos em crianças a partir da consciência metatextual. *In*: MALUF, M.R. (org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

FREITAS, M.C. **Construção de um programa de ensino de pré-requisitos de leitura e escrita para pessoas com deficiência intelectual**. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

GANCHO, C.V. **Como analisar narrativas**. Série Princípios 207. 7 ed. São Paulo: Ática, 2004.

GIASSON, J. **Les textes littéraires à l'école**. Boucherville: G. Morin, 2000.

GOMBERT, J.E. **Metalinguistic development**. Harvester: Wheatsheaf, 1992.

GOMBERT, J.E. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. *In*: MALUF, M.R. (org.). **A Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GOMBERT, J.E. Epi/meta versus implícito/explicito: nível de controle cognitivo sobre a leitura e sua aprendizagem. *In*: MALUF, M.R.; CARDOSO-MARTINS, C. (orgs.). **Alfabetização no século XXI**: como se aprende a ler e escrever. Porto Alegre: Editora Penso, 2013. p. 109-123.

GROVE, N.; TUCKER, S. Narratives in manual sign by children with intellectual impairments. *In*: VON TETZCHNER, S.; GROVE, N. (orgs.). **Argumentative and Alternative Communication**: Developmental Issues. London: Whurr/Wiley, 2003. p. 229–255.

GRÜNKE, M.; WILBERT, J.; STEGEMANN, K.C. Analyzing the effects of story mapping on the reading comprehension of children with low intellectual abilities. **Learning Disabilities: A Contemporary Journal**, v. 11, n. 2, p. 51-64, 2013.

GUEBERT, M.C.C. **Alfabetização de alunos com deficiência intelectual**: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular. 2013. 121 p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

GUIMARÃES, E. **A articulação do texto**. São Paulo: Ática, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10/03/2019.

KAZDIN, A.E. **Single-Case research designs**: methods for clinical and applied settings. New York: Oxford University, 1982.

KOCH, I.V. Aquisição da escrita e textualidade. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 29, p. 109-117, jul/dez 1995.

KOCH, I.V.; ELIAS, V.M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LAGO, D.C. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios**. 2014. 268 p. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

LEAL, T.F.; GUIMARÃES, G.L. Como as professoras avaliam os textos narrativos das crianças. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 195, p. 262-276, mar/maio, 1999.

LINS-SILVA, M.E.; SPINILLO, A.G. A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 3, p. 337-350, 2000.

MANZINI, E.J. Recurso pedagógico adaptado e estratégias para o ensino de alunos com deficiência física. *In*: MANZINI, E.J.; FUJISAWA, D.S. (orgs.). **Jogos e recursos para comunicação e ensino na educação especial**. Marília: ABPEE, 2010. p. 111-131.

MANZINI, E.J. **Análise de entrevista**. Marília: ABPEE, 2020.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MEDRADO, C.; GOMES, V.M.; NUNES SOBRINHO, F.P. Atributos Teórico-Metodológicos da Revisão Sistemática das Pesquisas Empíricas em Educação Especial: evidências científicas na tomada de decisão sobre as melhores práticas inclusivas. *In*: NUNES, L.R. d'O.P. (org.). **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial**. São Carlos: ABPEE, 2014. p. 105-126.

MELO, H.A. **O acesso curricular para alunos(as) com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo de análise**. 2008. 159 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

MENEZES, M.A.A. **Letramento e educação inclusiva: construindo práticas de leitura e escrita no ensino fundamental II**. 2015. 119 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

MENZORI, L.R.F. **Ensino de leitura e escrita em crianças com diferentes necessidades educacionais especiais por meio de um programa informatizado de ensino**. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.

MESQUITA, G. **O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental**. 2015. 154 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MORATO, P.; SANTOS, S. Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. A mudança de paradigma na concepção da deficiência mental, **Revista de Educação Especial e Reabilitação**, IV série, v.14, p. 51-55, 2007.

MORROW, L.M. Effects of structural guidance in story retelling on children's dictation of original stories. **Journal of Reading Behavior**, v. 18, n. 2, p. 135-152, 1986.

MOSCARDINI, S.F. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais**. 2011. 194 p. Dissertação (Mestrado em

Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2011.

MOTA, M. Desenvolvimento metalinguístico. *In*: MOTA, M. (org.). **Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

OLIVEIRA, G.P. **Intervenção pedagógica individualizada para alunos com deficiência intelectual: ensino de leitura em salas de recursos**. 2010. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

OLIVEIRA, J.P. **Efeitos de um programa de intervenção metatextual em escolares com dificuldades de aprendizagem**. 2010. 138 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

OLIVEIRA, A.A.S. Aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual do ciclo I do Ensino Fundamental: o desempenho em leitura e escrita e a formação de professores. **Leitura: teoria e prática suplemento**, p. 1796-1807, 2012.

OLIVEIRA, A.A.S. Avaliação da condição de alfabetização de estudantes com Deficiência Intelectual no contexto inclusivo. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives**. Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II, v. 23, n. 31, p. 31-48, 2015.

OLIVEIRA, J.P.; BRAGA, T.M.S. **PRONARRAR: Programa de intervenção metatextual: apoio para escolares com atraso no processo de alfabetização**. Curitiba: CRV, 2012.

OLIVEIRA, A.A.S.; RUIZ, D.F.R. As práticas pedagógicas na área da deficiência intelectual e os processos de ensino e aprendizagem: análise da produção científica nacional. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v.15, n. 1, p. 30-51, 2014.

OLIVEIRA, J.P.; ZABOROSKI, A.P.; MELLO, P.M.; SEMKIV, S.I.A.L.; BRAGA, T.M.S. O uso do texto narrativo em intervenções com crianças que possuem atraso no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita. *In*: OLIVEIRA, J.P.; BRAGA, T.M.S.; VIANA, F.L.P.; SANTOS, A.S. (orgs.). **Alfabetização em países de Língua Portuguesa: pesquisa e intervenção**. Curitiba: CRV, 2014. p. 201-216.

OLIVEIRA, J.P.; ZABOROSKI, A.P. Interdisciplinary Practices along with the Basic Literacy Process: The Continuing Education Focused on Teachers. **Creative Education**, v. 6, p. 1815-1824, 2015.

OTTO, C.C. **The effects of a color-embedded writing strategy on the written expression skills of students with mild-moderate disabilities**. 2013. 262 p. (Doctoral of Philosophy) - Faculty of the Graduate College of the Oklahoma State University, 2013.

PENNINGTON, R.C.; AULT, M.J.; SCHUSTER, J.W.; SANDERS, A. Using response prompting and assistive technology to teach story writing to students with autism. **Assistive Technology Outcomes and Benefits**, v. 7, p. 24–38, 2011.

PENNINGTON, R.C.; COLLINS, B.C.; STENHOFF, D.M.; TURNER, K.; GUNSELMAN, K. Using simultaneous prompting to teach generative writing to students with autism. **Education and Training in Autism and Developmental Disabilities**, v. 49, p. 396–414, 2014.

PENNINGTON, R.; KOEHLER, M. Effects of Modeling, Story Templates, and Self-Graphing in the Use of Story Elements by Students with Moderate Intellectual Disability. **Education and Training in Autism and Developmental Disabilities**, v. 52, n. 3, p. 280–290, 2017.

PENNINGTON, R.C.; STENHOFF, D.M.; GIBSON, J.; BALLOU, K. Using simultaneous prompting to teach story writing to a student with autism. **Education and Treatment of Children**, v. 35, p. 389–406, 2012.

REGO, L.L.B. Um estudo exploratório dos critérios utilizados pelas crianças para definir histórias. In: DIAS, M.G.B.; SPINILLO, A.G. (orgs.). **Tópicos em psicologia cognitiva**. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 1996. p. 120-138.

ROSSATO, S.; LEONARDO, N. A deficiência intelectual na concepção de educadores da educação especial: contribuições da psicologia histórico cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.17, n.1, p. 71-86, 2011.

SAMPAIO, A.A.S.; AZEVEDO, F.H.B.; CARDOSO, L.R.D.; LIMA, C.; PEREIRA, M.B.R.; ANDERY, M.A.P.A. Uma Introdução aos Delineamentos Experimentais de Sujeito Único. **Interação em Psicologia**, v. 12, n. 1, p. 151-164, 2008.

SANTOS, S.C.E. **Ensino de leitura e escrita para aprendizes com deficiência intelectual**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SANTOS, S.; MORATO, P. Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID). Por quê? **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.18, n.1, p. 3-16, Jan.-Mar., 2012.

SCHALOCK, R.L.; BORTHWICK-DUFFY, S.A.; BRADLEY, V.J.; BUNTINX, W.H.; COULTER, D.L.; CRAIG, E.M.; GOMEZ, S.C.; LACHAPELLE, Y.; LUCKASSON, R.; REEVE, A.; SHOGREN, K.A.; SNELL, M.E.; SPREAT, S.; TASSÉ, M.J.; THOMPSON, J.R.; VERDUGO-ALONSO, M.A.; WEHMEYER, M.L.; YEAGER, M.H. **Intellectual Disability: Definition, Classification and Systems of Supports**. 11th ed. Washington, DC: AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES - AAIDD, 2010.

SCHALOCK, R.L.; LUCKASSON, R.; SHOGREN, K.A.; BORTHWICK-DUFFY, S.A.; BRADLEY, V.J.; BUNTINX, W.H.; COULTER, D.L.; CRAIG, E.M.; GOMEZ, S.C.; LACHAPELLE, Y.; REEVE, A.; SNELL, M.E.; SPREAT, S.; TASSÉ, M.J.; THOMPSON, J.R.; VERDUGO-ALONSO, M.A.; WEHMEYER, M.L.; YEAGER, M.H. Perspectives: The

renaming of mental retardation: Understanding the change to the term intellectual disability. **Intellectual and Developmental Disabilities**, v.45, n.2, p. 116-124, Apr, 2007.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCOTT, C.; WINDSOR, J. General language performance measures in spoken and written narrative discourse of school age children with language learning disabilities. **Journal of Speech, Language and Hearing Research**, v.43, p. 324–339, 2000.

SEGIN, M. **Alfabetização e deficiência intelectual**: estudo sobre o desenvolvimento de habilidades fonológicas em crianças com Síndrome de Williams e Síndrome de Down. 2015. 160 p. Tese (Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

SMITH, J.D. Abandoning the myth of mental retardation. **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities**, v.38, n.4, p. 358-361, 2003.

SMITH, D.D. **Introdução a Educação Especial**: ensinar em tempos de inclusão. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOTO, G.; HARTMANN, E.; WILKINS, D.P. Exploring the Elements of Narrative that emerge in the interactions between an 8-year-old child who uses an AAC device and her teacher. **Augmentative & Alternative Communication**, v.22, p. 231–241, 2006.

SOTO, G.; YU, B.; HENNEBERRY, S. Supporting the development of narrative skills of an eight-year old child who uses an augmentative and alternative communication device. **Child Language Teaching and Therapy**, v.23, p. 27–45, 2007.

SPINILLO, A.G. O uso de coesivos por crianças com diferentes níveis de domínio de um esquema narrativo. *In*: DIAS, M.G.; SPINILLO, A.G. (orgs.). **Tópicos em psicologia cognitiva**. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 1996. p. 84-119.

SPINILLO, A.G. A produção de histórias por crianças: a textualidade em foco. *In*: CORREA, J.; SPINILLO, A.G.; LEITÃO, S. (orgs.). **Desenvolvimento da linguagem**: escrita e textualidade. Rio de Janeiro: Faperj/Nau, 2001. p. 73-116.

SPINILLO, A.G.; MARTINS, R.A. Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 10, p. 219-248, 1997.

SPINILLO, A.G.; PRATT, C. Text production and metalinguistic awareness for text genres in children of different social backgrounds. *In*: VIII INTERNATIONAL CONFERENCE OF THE EUROPEAN ASSOCIATION FOR RESEARCH ON LEARNING AND INSTRUCTION, 2002, Stafford. **Anais [...]**. Stafford: EARLI, 2002. p. 114.

SPINILLO, A.G.; SIMÕES, P.U. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 3, p. 537-546, 2003.

TAFT, R.J.; MASON, L.H. Examining Effects of Writing Interventions: Highlighting Results for Students With Primary Disabilities Other Than Learning Disabilities. **Remedial and Special Education**, v. 32, n. 5, p. 359–370, 2011.

THOMPSON, J.R.; BRYANT, B.; CAMPBELL, E.M.; CRAIG, E.M.; HUGHES, C.; ROTHOLZ, D.; SCHALOCK, R.L.; SILVERMAN, W.; TASSÉ, M.J.; WEHMEYER, M.L. **Supports Intensity Scale: standardization and users manual**. Washington, DC: American Association on Mental Retardation, 2004.

TRIPIANA-BARBOSA, A. **O uso de um jogo de tabuleiro educativo no ensino de leitura e escrita a deficientes intelectuais**. 2013. 47 p. Dissertação (Mestrado em Análise do Comportamento) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

TUNMER, W.E.; PRATT, C.; HERRIMAN, M.L. **Metalinguistic awareness in children: theory, research and implications**. New York: Springer-Verlag, 1984.

VALENTIM, F.O.D. **Inclusão de estudantes com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar**. 2011. 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2011.

VAN DIJK, T.A. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1992.

VERDUGO, M.; SCHALOCK, R.L. Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. **Revista Española sobre Discapacidad Intelectual**, v.41, n.236, p. 7-21, 2010.

VIANNA, H.M. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIANNA, M.M.; MASCARO, C.A.A.C.; MARETTI, M.M.B.; BRAUN, P. Inclusão escolar sob o viés do ensino colaborativo: uma experiência em três instituições públicas. **e-Mosaicos – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)**, v. 4, n. 7, p. 52-62, 2015.

ZABOROSKI, A.P. **O gênero de histórias e atividades metatextuais como recursos da prática pedagógica na produção de narrativas escritas**. 2014. 163 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, Guarapuava, 2014.

ZABOROSKI, A.P.; ANTOSZCZYSZEN, S.; MATA, S.P.; SORIANO, K.R.; FLAMÍNIO, C.V.; OLIVEIRA, A.M. Elementos da prática pedagógica do atendimento educacional especializado (AEE) como indicadores para aspectos da formação permanente de professores. *In: III CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E XIII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES*, 2016, Águas de Lindóia. **Anais [...]**. Águas de Lindóia: UNESP/Prograd, 2016. p. 2902-2913.

ZABOROSKI, A.P.; OLIVEIRA, J.P.; LIRA, A.C.M. Concepções de professoras sobre suas práticas pedagógicas utilizando o tipo textual narrativo antes e após um programa de intervenção metatextual. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 784-802, jul./set. 2017.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS DA SALA DE AULA COMUM E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Preâmbulo

A temática desta pesquisa é voltada para a produção de narrativas pessoais escritas pelos estudantes com diagnóstico de deficiência intelectual e, um dos objetivos específicos consiste em identificar, junto aos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da sala comum, os recursos pedagógicos e as estratégias utilizadas para ensinar a elaboração dessas narrativas a esses estudantes.

Considerando a sua experiência como professor(a) atuante no AEE ou na sala comum, que possuem matriculados em suas turmas estudantes com deficiência intelectual, a sua participação e contribuição para esta pesquisa é muito importante.

Para o desenvolvimento desta pesquisa é necessária a realização de uma entrevista com você. A entrevista pretende obter dados sobre os recursos e estratégias utilizadas na prática pedagógica para ensinar a produção de narrativas escritas com esses estudantes. Desta forma, solicito a sua permissão para gravar a entrevista, a fim de manter a fidedignidade dos relatos emitidos por você a respeito desses aspectos. Esclareço que a sua identidade será preservada conforme os padrões profissionais de sigilo e ética. Você me permite gravar a entrevista? Então, inicialmente, eu gostaria que você comentasse...

BLOCO 1 – Estratégias de Ensino

- 1) Você trabalha com produção de narrativas escritas/histórias com os estudantes que têm deficiência intelectual?
- 2) Como você trabalha? Poderia me dar exemplos?
- 3) Como você explica aos estudantes as atividades para que eles consigam elaborar a narrativa escrita/história?
- 4) De quanto em quanto tempo você trabalha a produção de narrativas escritas/histórias com os estudantes?

BLOCO 2 – Recursos Pedagógicos

- 5) Quais são os recursos pedagógicos disponíveis na sala (de recursos multifuncionais ou sala comum) para trabalhar a produção de narrativas escritas/histórias com os estudantes?
- 6) É necessário realizar adaptação nestes recursos para trabalhar com os estudantes que têm deficiência intelectual?
- 7) Quais adaptações são necessárias? Você poderia me dar exemplos?
- 8) A escola auxilia você neste trabalho das adaptações aos recursos pedagógicos?

9) Como ocorre este auxílio? Você poderia me dar exemplos?

BLOCO 3 – Narrativas escritas

10) Como você caracteriza as narrativas escritas/histórias produzidas pelos estudantes com deficiência intelectual?

11) Os estudantes precisam de ajuda para produzir uma narrativa escrita?

12) Comente sobre a ajuda que eles precisam:

13) Como as narrativas escritas/histórias destes estudantes são avaliadas/corrigidas?

14) Quais são os aspectos considerados na avaliação dessas narrativas escritas/histórias?

BLOCO 4 – Planos educacionais individualizados

Agora eu gostaria que você comentasse se...

15) A sala (de recursos multifuncionais ou sala comum) tem planos educacionais individualizados para os estudantes com deficiência intelectual?

16) O que você prioriza nesses planos educacionais?

BLOCO 5 – Articulação entre os professores

Agora eu gostaria que você comentasse se...

17) Você tem contato com o(a) professor(a) da sala comum ou da sala de recursos multifuncionais?

18) Como ocorre esse contato?

19) Em que momentos e por qual motivo ocorre esse contato?

20) As atividades trabalhadas com os estudantes com deficiência intelectual são elaboradas em conjunto com o(a) professor(a) da sala comum ou da sala de recursos multifuncionais?

21) Descreva como essas atividades são elaboradas em conjunto:

22) De quanto em quanto tempo vocês elaboram as atividades em conjunto?

23) Gostaria de acrescentar algo que julga importante e que não tenha sido perguntado?

Pós-fácio

Muito obrigada pela sua participação e contribuição para esta pesquisa!

Caso surja alguma dúvida a respeito do que conversamos seria possível nos encontrarmos novamente a fim de complementar as informações?

Dados de identificação

Nome completo: _____

Idade: _____

Formação acadêmica: _____ Ano: _____

Formações complementares: _____

Faz cursos de formação da rede de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

() Não () Sim

Faz cursos específicos do AEE: () Não () Sim

Tempo de atuação no AEE: _____ Tempo de atuação na sala de aula comum: _____

Atuação anterior na sala de aula comum: () Não () Sim Tempo de atuação: _____

Número de estudantes com deficiência intelectual no 3º ano: _____

4º ano: _____

5º ano: _____

Telefone para contato: _____

APÊNDICE B

Protocolo de registro de observação da prática pedagógica

Data: ____/____/____

Identificação:

Disciplina: _____

Conteúdo: _____

Atividade(s): _____

Recursos utilizados: _____

Objetivo da(s) atividade(s): _____

Estratégias de ensino que a professora utilizou para explicar a(s) atividade(s) aos estudantes: _____

Explicações fornecidas sobre o desenvolvimento (como fazer) da(s) atividade(s): _____

Sequência da(s) atividade(s): _____

Dinâmica da aula para a realização da(s) atividade(s) pelos estudantes:

() Individual () Dupla () Grupo nº estudantes: _____

Realização da(s) atividade(s) pelo estudante com deficiência intelectual:

() Individual () Dupla () Grupo nº estudantes: _____

O estudante com deficiência intelectual realizou a atividade:

() Não () Sim, sem ajuda

() Sim, com ajuda da professora () Sim, com ajuda de colega(s)

Descrever a ajuda que o estudante recebeu: _____

Descrever a(s) dificuldade(s) apresentada(s) pelo estudante com deficiência intelectual ao realizar a(s) atividade(s) proposta(s): _____

Descrever o momento em que a(s) dificuldade(s) ocorreu(ram): _____

O estudante recebeu novas explicações da professora ou colega(s) durante a realização da(s) atividade(s): () Sim () Não

Em caso afirmativo que explicações recebeu? _____

Como foi a interação entre o estudante com deficiência intelectual e a professora ou colega(s) durante a realização da(s) atividade(s): _____

Houve adaptação curricular da(s) atividade(s) para o estudante com deficiência intelectual?

() Sim () Não

Em caso afirmativo quais adaptações foram realizadas (objetivo, recursos utilizados, estratégias de ensino e conteúdo)? _____

APÊNDICE C

EXEMPLOS DE FIGURAS EM SEQUÊNCIA IMANTADAS DA HISTÓRIA CHAPEUZINHO VERMELHO EM SUA VERSÃO RESUMIDA E ADAPTADA



Figura 1 – Cenário



Figura 1 – Cenário



Figura 2 – Tema

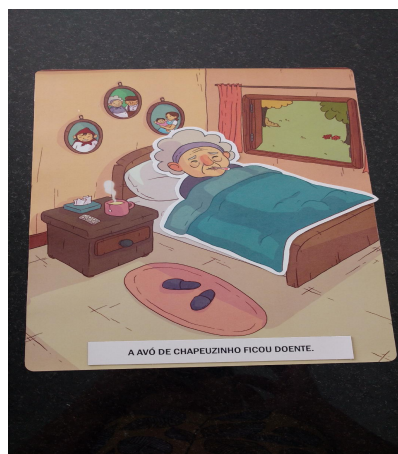


Figura 2 – Tema



Quadro de metal com as cenas, personagens e frases das figuras em sequência da história de Chapeuzinho Vermelho

APÊNDICE D

FIGURAS EM SEQUÊNCIA PLASTIFICADAS DA HISTÓRIA CHAPEUZINHO VERMELHO EM SUA VERSÃO RESUMIDA E ADAPTADA



Figura 1 – Cenário



Figura 2 – Tema



Figura 3 – Enredo



Figura 4 – Tema



Figura 5 – Enredo



Figura 6 – Enredo



Figura 7 – Resolução

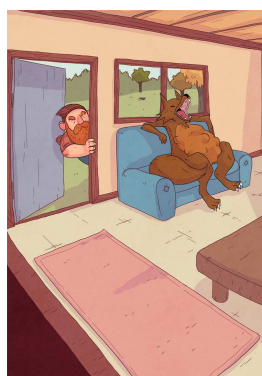


Figura 8 – Tema



Figura 9 – Enredo



Figura 10 - Resolução

APÊNDICE E

QUADRO DE METAL COM AS FIGURAS EM SEQUÊNCIA IMANTADAS DA HISTÓRIA DE CHAPEUZINHO VERMELHO EM SUA VERSÃO RESUMIDA E ADAPTADA



ANEXO A - APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EFICÁCIA DE UM PROGRAMA DE ENSINO METATEXTUAL PARA DESENVOLVER A NARRATIVA ESCRITA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Pesquisador: Ana Paula Zaboroski Oleinik

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 80796417.0.0000.5406

Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia e Ciências/ UNESP - Campus de Marília

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.436.043

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa intitulado "EFICÁCIA DE UM PROGRAMA DE ENSINO METATEXTUAL PARA DESENVOLVER A NARRATIVA ESCRITA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL" apresenta-se adequado e devidamente embasado na literatura científica da área a ser pesquisada.

Objetivo da Pesquisa:

Este projeto tem como objetivo verificar a eficácia de um programa de ensino metatextual, implementado por professora do AEE para a produção de narrativas escritas pelos estudantes com deficiência intelectual.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante para área de Educação Especial.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os procedimentos metodológicos estão descritos de forma clara, são adequados aos objetivos da pesquisa. A documentação concernente ao protocolo da pesquisa no Comitê de Ética foi devidamente apresentada. A Folha de Rosto e Autorização da Instituição onde a pesquisa será desenvolvida estão devidamente preenchidos e assinados pelos responsáveis. Os Termos de Consentimentos Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento estão redigidos conforme

Endereço: Av. Hvgino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

UF: SP

Telefone: (14)3402-1346

Município: MARILIA

CEP: 17.525-900

E-mail: cep@marilia.unesp.br



Continuação do Parecer: 2.436.043

resolução pertinente.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 13/12/2017, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR o projeto de pesquisa EFICÁCIA DE UM PROGRAMA DE ENSINO METATEXTUAL PARA DESENVOLVER A NARRATIVA ESCRITA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1041172.pdf	05/12/2017 17:24:24		Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto.pdf	05/12/2017 17:21:29	Ana Paula Zaboroski Oleinik	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_ASSENTIMENTO_MENOR.pdf	25/11/2017 20:27:00	Ana Paula Zaboroski Oleinik	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professora_sala_comum.pdf	25/11/2017 20:26:09	Ana Paula Zaboroski Oleinik	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professora_AEE.pdf	25/11/2017 20:25:15	Ana Paula Zaboroski Oleinik	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais.pdf	25/11/2017 20:23:36	Ana Paula Zaboroski Oleinik	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_instituicao.pdf	25/11/2017 20:20:36	Ana Paula Zaboroski Oleinik	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	25/11/2017 20:13:40	Ana Paula Zaboroski Oleinik	Aceito

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

UF: SP

Telefone: (14)3402-1346

Município: MARILIA

CEP: 17.525-900

E-mail: cep@marilia.unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 2.436.043

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARILIA, 13 de Dezembro de 2017

Assinado por:

CRISTIANE RODRIGUES PEDRONI
(Coordenador)

Endereço: Av. Hvgino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

UF: SP

Município: MARILIA

CEP: 17.525-900

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: cep@marilia.unesp.br

ANEXO B

VERSÃO ORIGINAL DA HISTÓRIA

Capuchinho Vermelho

Era uma vez uma doce pequena que tinha o amor de todos os que a viam; mas era a avó quem mais a amava, a ponto de não saber o que mais dar à criança. Uma vez deu-lhe um capucho de veludo vermelho e, como este lhe ficava tão bem que ela nunca mais quis usar outra coisa, chamaram-lhe simplesmente Capuchinho Vermelho. Um dia disse-lhe a mãe: "Vem cá, Capuchinho Vermelho, aqui tens um pedaço de bolo e uma garrafa de vinho para levares à tua avó. Ela está doente e fraca e isto há de fortalecê-la. Põe-te ao caminho antes que se ponha quente e, quando estiveres no bosque, vai directa e não te desvies do carreiro, senão ainda caís e partes o vidro e a tua avó não recebe nada. E quando entrares no quarto dela, não te esqueças de dizer bom dia e não te vás pôr a espreitar em todos os cantos."

"Vou fazer tudo bem," prometeu Capuchinho Vermelho dando a sua mão. A avó vivia isolada no bosque, a meia légua da aldeia. Quando Capuchinho Vermelho chegou ao bosque, um lobo veio ao seu encontro. Capuchinho Vermelho não sabia que se tratava dum animal malvado e não teve medo nenhum. "Bom dia, Capuchinho Vermelho," disse ele. "Muito obrigado, lobo." - "Aonde vais tão cedo, Capuchinho Vermelho?" - "À minha avó." - "O que levas debaixo do avental?" - "Bolo e vinho: ontem cozemos, portanto a pobre avó doente vai poder receber algo bom que a fortaleça." - "Capuchinho Vermelho, onde vive a tua avó?" - "Ainda a um bom quarto de légua dentro do bosque, debaixo dos três carvalhos, aí fica a casa dela; logo abaixo ficam as avelaneiras, assim já saberás," disse Capuchinho Vermelho. O lobo pensou para si mesmo: "Que coisa tenra, dará um pitéu suculento. Vai saber ainda melhor que a velha. Tens que agir arditosamente se queres apanhá-las ambas." Então andou um pouco ao lado de

Capuchinho Vermelho e depois falou: "Capuchinho Vermelho, vês as lindas flores por aqui à tua volta? Porque não olhas para elas? Acho que ainda nem reparaste como os passarinhos estão a cantar amorosamente. Andas tão séria, como se fosses para a escola, enquanto que tudo no bosque está tão alegre."

Capuchinho Vermelho levantou os olhos e quando viu como os raios de sol dançavam entre as árvores, para a frente e para trás, e como havia lindas flores por todo o lado, pensou: "Se eu levar à avó um ramo fresco, hei-de dar-lhe alegria. Ainda é tão cedo que chegarei bem a tempo." Então ela saiu do carreiro e entrou no bosque à procura de flores. E cada vez que tinha apanhado uma, pensava que mais longe haveria outra ainda mais bonita e corria a apanhá-la, de tal forma que entrou cada vez mais fundo no bosque. Mas o lobo foi directo para casa da avó e bateu à porta. "Quem está aí?" - "É Capuchinho Vermelho, trazendo bolo e vinho, abre!" - "Levanta o trinco," gritou a avó, "eu estou demasiado fraca para me poder levantar." O lobo levantou o trinco, a porta abriu e ele, sem uma palavra, dirigiu-se à cama da avó e comeu-a. Depois vestiu as roupas e a touca dela, deitou-se na cama e fechou as cortinas.

Entretanto, Capuchinho Vermelho tinha corrido de flor em flor e só quando já tinha tantas que não podia carregar mais é que se lembrou da avó e retomou o caminho para casa dela. Estranhou que a porta estivesse aberta e, quando entrou no quarto, teve uma sensação tão estranha que disse para si própria: "Meu Deus, hoje sinto-me tão angustiada e normalmente gosto tanto de estar com a avó." Largou um "Bom dia!," mas não obteve resposta. Então dirigiu-se à cama e puxou as cortinas para trás: ali estava a avó com a touca puxada sobre a cara e com uma aparência estranha. "Ó! Avó, que grandes orelhas tens!" - "Para poder ouvir-te melhor." - "Ó! Avó, que grandes olhos tens!" - "Para poder ver-te melhor." - "Ó! Avó, que grandes mãos tens!" - "Para poder abraçar-te melhor."

- "Mas, avó, que boca horrivelmente grande tens!" - "Para poder comer-te melhor." Mal tinha o lobo dito isto, pulou da cama e engoliu a pobre Capuchinho Vermelho.

E, tendo apaziguado a sua concupiscência, tornou a deitar-se na cama, adormeceu e começou a ressonar muito alto. O caçador estava mesmo a passar em frente da casa e pensou: "Como a velhota ressona! É melhor veres se há algo errado." Então entrou no quarto e, quando chegou à cama, viu o lobo lá

estendido. "Aqui te encontro, velho pecador," disse ele, "há muito que te procuro!" Apontou a espingarda, mas então pensou que o lobo podia ter comido a avó e que ela ainda podia ser salva. Portanto, em vez de disparar, pegou numa tesoura e começou a cortar a barriga do lobo.

Depois de ter feito um par de cortes viu Capuchinho Vermelho luzir; e após outros tantos cortes a moça saltou para fora, gritando: "Ah, como tive medo! Estava tão escuro dentro do lobo!" Depois a avó saiu, também viva mas quase incapaz de respirar. Entretanto, Capuchinho Vermelho depressa procurou grandes pedras com as quais encheram o lobo. Quando ele acordou quis fugir, mas as pedras eram tão pesadas que caiu subitamente e morreu.

Então os três ficaram muito contentes. O caçador tirou a pele ao lobo e levou-a para casa. A avó comeu o bolo e bebeu o vinho que Capuchinho Vermelho tinha trazido e recuperou forças. Mas Capuchinho Vermelho pensou: "Nunca mais na vida tornarás a sair do caminho sozinha para entrar no bosque depois de a tua mãe o ter proibido."

Também se conta que uma vez, quando Capuchinho Vermelho levava outra vez bolos¹ à avó, um outro lobo falou com ela e quis tentá-la a sair do carreiro. Mas desta vez Capuchinho Vermelho estava atenta, seguiu a direito o seu caminho e disse à avó que tinha encontrado o lobo e que este lhe tinha dito "bom dia," mas com uma expressão má nos olhos: "Se eu não estivesse no caminho público, ele ter-me-ia comido." - "Vem," disse a avó, "vamos fechar a porta para que ele não possa entrar." Pouco depois o lobo bateu à porta e gritou: "Abre, avó, eu sou Capuchinho Vermelho e trago-te bolos." Mas elas não falaram nem abriram a porta, por isso o Cabeça Cinzenta deu umas voltas à casa e finalmente pulou para o telhado, querendo esperar que Capuchinho Vermelho se fosse embora à noite para então ir atrás dela e a devorar na escuridão. Gebackenes, isto é, "coisas cozidas no forno." Mas a avó percebeu o que ele tinha em mente.

Havia em frente da casa um grande

bebedouro de pedra e a avó disse à criança: "Pega no balde, Capuchinho Vermelho. Ontem fiz salsichas, por isso leva a água da cozedura para o bebedouro." Capuchinho Vermelho acartou água até que o grande, grande bebedouro estava completamente cheio. Então o cheiro das salsichas alcançou as narinas do lobo. Este cheirou e olhou para baixo. Finalmente, esticou tanto o pescoço que perdeu o equilíbrio e começou a escorregar. Escorregou então do telhado e caiu dentro do grande bebedouro, onde se afogou. Capuchinho Vermelho foi para casa feliz da vida e mais ninguém lhe fez mal.

* * *

www.grimmstories.com

