



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília
Faculdade de Filosofia e Ciências
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Jáima Pinheiro de Oliveira

EFEITOS DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO METATEXTUAL EM
ESCOLARES COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Marília
2010

Jáima Pinheiro de Oliveira

EFEITOS DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO METATEXTUAL EM
ESCOLARES COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), *Campus* de Marília, área de concentração “Ensino na Educação Brasileira”, linha de pesquisa “Ensino, Aprendizagem Escolar e Desenvolvimento Humano”, para fins de obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Dr^a. Tania Moron Saes Braga

Marília
2010

Ficha catalográfica elaborada pelo
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação – UNESP – Campus de Marília

O48e	<p>Oliveira, Jáima Pinheiro de. Efeitos de um programa de intervenção metatextual em escolares com dificuldades de aprendizagem / Jáima Pinheiro de Oliveira. – Marília, 2010 138 f.; 30 cm.</p> <p>Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2010.</p> <p>Bibliografia: f. 87 Orientador: Tania Moron Saes Braga</p> <p>1. Ensino. 2. Linguagem escrita. 3. Aprendizagem. 4. Programa metatextual. I. Autor. II. Título.</p> <p>CDD 370.1523</p>
------	---

EFEITOS DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO METATEXTUAL EM
ESCOLARES COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), *Campus* de Marília, área de concentração “Ensino na Educação Brasileira”, linha de pesquisa “Ensino, Aprendizagem Escolar e Desenvolvimento Humano”, para fins de obtenção do título de Doutora em Educação.

Banca Examinadora

Dr^a. Tania Moron Saes Braga – (1^o Examinador e Presidente)
FFC – Unesp

Prof^a. Dr^a. Dionísia Aparecida Cusin Lamônica (2^o Examinador)
USP – Bauru

Prof^a. Dr^a. Maria Amélia Almeida (3^o Examinador)
UFSCar – São Carlos

Prof^a. Dr^a. Célia Maria Giacheti (4^o Examinador)
FFC- Unesp

Dr^a. Simone Aparecida Capellini (5^o Examinador)
FFC – Unesp

Marília, 17 de dezembro de 2010.

Dedicatória

À minha família, que nunca duvidou de minha capacidade de chegar até aqui e sempre admirou e apoiou, dentro de suas possibilidades, minha dedicação profissional;

Ao meu querido Doni, por ter participado intensamente de todo esse processo, com orgulho, amor e respeito;

À professora e amiga Tania, por todo o incentivo despendido a mim, desde os meus primeiros passos na iniciação científica.

"É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática."

(Paulo Freire)

"A teoria também se converte em graça material uma vez que se apossa dos homens."

(Karl Marx)

"Educação é [...] o processo pelo qual os nossos corpos vão ficando iguais às palavras que nos ensinaram [...] como disse Fernando Pessoa: sou o intervalo entre o meu desejo e aquilo que o desejo dos outros fizeram de mim. Meu corpo é o resultado de um enorme feitiço. E os feiticeiros foram muitos: pais, mães, pastores, professores, políticos, gurus, TV, livros [...]"

(Rubem Alves)

*"Uma parte de mim é todo o mundo.
Outra parte é ninguém fundo sem fundo.
Uma parte de mim é multidão.
Outra parte estranheza e solidão.
Uma parte de mim pesa, pondera.
Outra parte delíria.
Uma parte de mim é permanente.
Outra parte se sabe de repente.
Uma parte de mim é só vertigem.
Outra parte linguagem.
Traduzir uma parte na outra parte.
Que é uma questão de vida e morte.
Será arte?"*

(Ferreira Gullar)

Agradecimentos

*“A gratidão é fruto natural dos lábios de quem se
vê incompleto”
(Magnaini).*

Em nossa vida, é impossível conseguirmos conquistar os nossos objetivos sozinhos. Por isso, sempre sou e serei grata a todos os que participam de todas as minhas conquistas. E, neste momento, de modo especial, agradeço:

A Deus por tudo o que Ele me permite alcançar a cada dia de minha vida.

Às famílias e aos professores que gentilmente participaram desta pesquisa, contribuindo com o meu crescimento enquanto pesquisadora. Sem vocês, este trabalho não teria acontecido.

À cuidadosa orientação da professora Dr^a. Tania Moron Saes Braga. Enquanto profissional, sem dúvida, é uma das referências que terei para sempre, pois no meio acadêmico, é muito raro encontrar caráter, competência e honestidade tão bem articulados numa única pessoa. Parabéns por exercer sua profissão com tanto gosto e, principalmente, pelo respeito aos seus colegas de trabalho. Enquanto amiga, mostrou-me que uma das maiores virtudes de nossa vida é termos amizades saudáveis. Muito obrigada pela disponibilidade sempre acompanhada de muita sinceridade e carinho. Obrigada também pela confiança depositada em mim e, principalmente por participar de uma das maiores e mais importantes conquistas de minha vida!

À Banca Examinadora de Defesa: Prof^a. Dr^a. Célia Giacheti, Prof^a. Dr^a. Dionísia Lamônica, Prof^a. Dr^a. Maria Amélia Almeida, Dr^a. Simone Capellini. Muito obrigada por compartilharem do conhecimento de vocês, ajudando a finalizar este trabalho com muito cuidado e competência. Agradeço de modo especial às professoras, Dr^a. Simone Capellini e Prof^a. Dr^a. Maria Amélia Almeida, pelas valiosas sugestões, durante o Exame de Qualificação.

À Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), de forma especial aos amigos e colegas do Departamento de Fonoaudiologia, pelos apoios formais e informais, desde que cheguei a Irati e, sobretudo, durante o meu “longo-curto” processo de Doutorado.

À Fundação de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná (Fundação Araucária) pelo fomento parcial dado à pesquisa, por meio do Convênio nº 216/2009, referente ao projeto nº 15157 (Proposta Conjunta – Doutorado em Educação – UNICENTRO – UNESP).

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, pela paciência e competência com as quais nos atendem, sempre que precisamos, seja de maneira presencial, seja a distância.

As valiosas discussões da linha de pesquisa “Análise e planejamento de contingências do processo de aprendizagem e desenvolvimento humano” do GEPAAC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Análise do Comportamento). Embora em quantidade reduzida, a qualidade de nossas reuniões contribuiu muito para este trabalho. Agradeço de maneira especial às sugestões das professoras Dr^a. Cristiana Ferrari e Dr^a. Lourdes Horiguella, durante a elaboração do projeto de pesquisa.

À minha família e à família do Doni, pelo apoio e incentivo constantes e, principalmente, por compreenderem a “nossa” ausência.

Ao meu esposo, Donizete de Paulo, pelas incansáveis viagens semanais no meio da madrugada até Ponta Grossa, durante o meu cumprimento de créditos; pela paciência ao me acompanhar, até mesmo em eventos científicos; pela admiração e pelo orgulho demonstrados, a cada etapa conquistada, nesses últimos anos e, fundamentalmente, pelo amor incondicional. Obrigada por fazer parte de minha vida e compreender meus momentos de ausência!

À Daniela, ao Renato e ao Léo que fizeram parte de um momento especial desse período, me acolhendo com alegria, incentivo e carinho, na cidade de Marília, sem medir esforços para me ajudar.

Aos juízes que gentilmente me cederam um grande intervalo de tempo para auxiliar numa das partes trabalhosas da pesquisa.

Ao Clécio Pereira Gonçalves, pela disponibilidade em confeccionar os desenhos utilizados e pela compreensão, quando foi necessário fazer ajustes nos mesmos.

Aos professores: Dr. Rony Farto Pereira, pela disponibilidade em revisar o texto, com atenção, cuidado e muita competência e ao Dr. Jair Mendes Marques, também pela disponibilidade e competência com as quais se dispôs a fazer a análise estatística da pesquisa.

Por fim, quero agradecer a todas as pessoas que respeitam e admiram o meu trabalho, apoiam-me constantemente e, conseqüentemente, torceram para que esta etapa fosse concluída com sucesso. Como não é possível citar todos esses amigos aqui, mencionarei alguns que acompanharam e participaram de modo mais intenso desse processo: Sr. Carlinhos, D. Cida, Ana Paula Zaboroski, Carlito (Stacho), Gilsane Czuluniak, Ana Cândida Schier, Michelly Andrade e Márcia Ansolin. Vocês são muito especiais!

Jáima Pinheiro de Oliveira

Primavera de 2010

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Efeitos de um programa de intervenção metatextual em escolares com dificuldades de aprendizagem. 2010. 138f. Tese [Doutorado em Educação] – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

RESUMO

O gênero textual narrativo ou de histórias encontra-se entre aqueles mais utilizados, no período de alfabetização. Esse tipo de texto é um dos que facilita a formação do leitor reflexivo, pois o mesmo se apoia fundamentalmente na narrativa oral, tão comum durante o processo de desenvolvimento infantil. Dentre as principais preocupações das pesquisas que envolvem a produção de textos, estão as maneiras que a favorecem, principalmente quando se trata de escolares com dificuldades de aprendizagem. Nosso estudo teve como objetivo verificar os efeitos de um programa de intervenção metatextual, na elaboração de histórias escritas de escolares com dificuldades de aprendizagem. Fizeram parte de nossa amostra quatro escolares, de ambos os gêneros, com faixa etária variando entre oito anos e quatro meses e dez anos e dois meses de idade. O programa foi aplicado nas escolas dos participantes, utilizando-se um delineamento de linha de base múltipla intrassujeitos, com duas condições: linha de base e intervenção. A base para a intervenção consistiu no uso de leitura e de gravuras em sequência para formar uma história. A intervenção teve duas fases, e a diferença entre elas foi o uso de instruções dirigidas, num primeiro momento (fase A), e de uma estratégia de autorregulação, em seguida (fase B). A análise de dados foi baseada na classificação das histórias produzidas pelos escolares. Foi aplicado ainda o teste de Mann-Whitney, para analisar se houve mudanças significativas nas produções dos escolares, após a introdução da variável independente. O desempenho na produção textual, apresentado pelos escolares, após aplicação do programa, indicou que o ensino dos elementos que organizam a história modificou positivamente a elaboração das mesmas, em relação aos aspectos linguísticos e de textualidade. Em relação às categorias de histórias produzidas, os resultados indicaram que os escolares passaram de esquemas elementares (33%), nos quais havia um predomínio de descrições de ações, para um esquema mais elaborado (77%), com uma estruturação maior na qual o desfecho da trama foi explicitado com sequência adequada de todos os elementos constituintes desse gênero textual, a saber: cenário, tema, enredo e resolução. A análise estatística também evidenciou que o programa produziu resultados significativos para todas as variáveis. Estes resultados indicaram que o programa de intervenção foi efetivo. Nossa pesquisa confirmou o uso da leitura e de gravuras em sequência como recursos eficazes para a emergência de histórias escritas. Alertamos, no entanto, que em nossa investigação, o foco desse uso de gravuras em sequência difere dos estudos já realizados, tendo em vista as características específicas das mesmas e a presença de intervenção.

Palavras-chave: Ensino; Dificuldade de aprendizagem; Linguagem escrita; Programa Metatextual.

ABSTRACT

The narrative or stories text type is one of the most utilized techniques in the alphabetizing process. This text type is one those that facilitates the formation of the reflexive reader, because it stands mainly on the verbal narrative, so common during the child development process. Amongst the main concerns about the research involving text productions, is the search of ways to promote it, mainly in students with learning difficulties. The purpose of this study was to verify the effects of a metatextual intervention program on the production of written stories from students with learning difficulties. The subjects were four students, from both genders, with ages varying from 8,4 to 10,2 years. The study was performed in their own schools and the program applied was consisted of two stages: baseline and intervention. A Single-subject research design was used and the base for the intervention consisted on the utilization of pictures in sequence to produce a story and reading. The intervention had two phases and the difference between them was the use of guided instructions at a first moment (phase A) and strategy of self-regulation after that (phase B). Data analysis was based on the classification of stories produced by the students. Test Mann-Whitney was applied to analyzing the effects of the independent variable in the narratives of the students. The results showed a significant improvement in the quality of stories writing with the students. The stories produced by the students, after the application of the program, indicated that metatextual teaching to modifying of this elaboration. On the structural categories of stories, the results indicated it had improvement in the elaboration of all students. The initial narratives it had production of the 33%, with a predominance of descriptions of action. The last ones it had production of the 77%, with a better structure: adequate sequency of the elements of narratives (setting, theme, plot episodes and resolution). The results indicated that the intervention program was effective, that is, it produced significant changes in the performance of the participants, evidenced by means of visual and statistical analysis. Our study confirmed the use of reading and the sequence of pictures as efficient procedures for the emergence of writing stories. We alert, however, that in our study the focus of the use of the sequence of pictures differs from the studies previously reported, in view of the specific characteristics of those and the presence of intervention.

Key words: Learning difficulties; Written language; Metatextual program; Multiple baseline design.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição da amostra por idade, gênero e demais características.....	p. 40
Quadro 2 – Pontuação a ser atribuída para as histórias escritas produzidas pelos escolares.....	p. 44
Quadro 3 – Pontuação estabelecida para cada categoria de história.....	p. 45
Quadro 4 – Protocolo para análise de Convenções Contextuais (CC).....	p. 46
Quadro 5 – Protocolo para análise de Linguagem Contextual (LC).....	p. 46
Quadro 6 – Protocolo para análise de Elaboração de História (EH).....	p. 47
Quadro 7 – Instruções fornecidas durante a linha de Base (LB).....	p. 51
Quadro 8 – Diferenciação entre o programa de Ferreira e Spinillo (2003) e a adaptação aplicada neste estudo.....	p. 54
Quadro 9 – Caracterização dos elementos que compõem uma história.....	p. 57
Quadro 10 – Instruções fornecidas durante a Fase A de intervenção.....	p. 59
Quadro 11 – Perguntas usadas para auxiliar na emergência dos elementos da história.....	p. 60
Quadro 12 – Instruções fornecidas durante a Fase B de intervenção.....	p. 62

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gravuras confeccionadas para a história “Tico: o coelho trapalhão”, utilizada durante a linha de base.....	p. 49
Figura 2 – Organograma da linha de base (LB).....	p. 52
Figura 3 – Organograma da fase A de intervenção	p. 61
Figura 4 – Organograma da fase B de intervenção	p. 63
Figura 5 – Fórmula para o cálculo do Índice de Concordância (IC).....	p. 64
Figura 6 – Desempenho dos escolares em relação à produção de histórias, ao longo da linha de base e das fases A e B de intervenção.....	p. 67
Figura 7 – Frequência de categorias de histórias obtidas a partir da pontuação atribuída à produção dos participantes durante a linha de base e as fases A e B de intervenção.....	p. 71
Figura 8 – Desempenho dos participantes em relação à variável Linguagem Contextual, ao longo da linha de base e das fases A e B de intervenção.....	p. 74
Figura 9 – Desempenho dos participantes em relação à variável Convenções Contextuais, ao longo da linha de base e das fases A e B de intervenção.....	p. 76
Figura 10 – Desempenho dos participantes em relação à variável Elaboração de História, ao longo da linha de base e das fases A e B de intervenção.....	p. 77
Figura 11 – Desempenho dos participantes em relação à variável Elementos de História, ao longo da linha de base e das fases A e B de intervenção.....	p. 79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Frequência de histórias produzidas pelos escolares.....	p. 80
Tabela 2 – Fase A de intervenção em relação ao desempenho inicial com comparação por meio do teste de Mann-Whitney.....	p. 82
Tabela 3 – Fase B de intervenção em relação ao desempenho inicial com comparação por meio do teste de Mann-Whitney.....	p. 83
Tabela 4 – Fase A de intervenção em relação à fase B de intervenção: comparação por meio do teste de Mann-Whitney.....	p. 83

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	p.15
2. REVISÃO DA LITERATURA.....	p.17
2.1 Considerações sobre a linguagem escrita e a produção de textos do gênero narrativo ou de histórias.....	p.17
2.2 Programas de intervenção em linguagem escrita: foco para o ensino de elementos organizadores de histórias.....	p. 23
3. MÉTODO.....	p. 38
3.1 Caracterização do estudo.....	p. 38
3.2 Critérios para inclusão dos participantes.....	p. 38
3.3 Procedimentos preliminares para seleção dos participantes.....	p. 38
3.4 Participantes do programa de intervenção.....	p. 40
3.5 Locais.....	p. 41
3.6 Equipamentos.....	p. 42
3.7. Materiais e instrumentos.....	p. 42
3.7.1 Construção dos instrumentos usados em nosso programa.....	p. 43
3.8 Delineamento do estudo.....	p. 50
3.9 Linha de base.....	p. 50
3.10 Programa de intervenção.....	p. 52
3.11 Critérios para dar início à intervenção.....	p. 55
Fase A de intervenção	p. 55
Fase B de intervenção.....	p. 61
3.12 Análise de dados.....	p. 63
3.13 Cálculo do Índice de Fidedignidade.....	p. 64
3.14 Análise estatística.....	p. 65
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	p. 66
4.1. Desempenho dos escolares no programa de intervenção.....	p. 66
4.2. Desempenho dos escolares quanto às variáveis dependentes isoladamente.....	p. 73
4.3. Desempenho dos escolares quanto à frequência de histórias produzidas	p. 80
4.4. Resultados estatísticos.....	p. 82

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p. 85
REFERÊNCIAS.....	p. 87
ANEXOS.....	p. 95
APÊNDICES.....	p. 98

1. INTRODUÇÃO

O prazer de trabalhar com educadores e a possibilidade de auxiliá-los em alguns (dos inúmeros) aspectos do desenvolvimento infantil, em âmbito escolar, são os principais motivos que me levaram a desenvolver esta pesquisa.

Esse interesse pela Educação surgiu ao longo de minha caminhada de estudante, de fonoaudióloga, de educadora e, atualmente, de pesquisadora, embora ainda recente.

Dentre as mais fascinantes habilidades aprendidas ao longo do desenvolvimento infantil, sem dúvida, a leitura e a escrita são as mais sofisticadas e complexas. Aprender a ler e a escrever envolve diversos aspectos que exigem os mais variados graus de competência. E, portanto, sem dúvida, dependem de um ensino cuidadosamente sistematizado.

Especificamente sobre a escrita, a análise de como a criança aprende a elaborar um texto ainda gera inquietações entre as mais variadas áreas de pesquisa, e é provavelmente por isso que essa habilidade sempre recebeu mais atenção, do ponto de vista de seu desenvolvimento, em comparação com intervenções.

Por outro lado, as discrepâncias entre o nível de escolaridade e o desempenho escolar, apresentadas por muitos escolares, gera preocupações relacionadas às dificuldades que os mesmos terão, em etapas subsequentes de sua escolarização. Em alguns desses casos, torna-se necessária uma intervenção, ainda que as causas dessas dificuldades estejam ligadas aos mais diversos fatores (ambientais e individuais).

Estudiosos do desenvolvimento têm utilizado diversos elementos para analisar a produção escrita de crianças com dificuldades em relação a essa habilidade. Nessas análises, as maiores preocupações voltam-se para o campo do ensino, já que a dificuldade nessa habilidade é uma das mais evidentes manifestações de escolares com atraso no processo de alfabetização.

Em alguns casos, a ausência da adoção de uma sistematização de ensino parece ser um dos motivos para inúmeras dificuldades. Em outros, o que ocorre é a falta de adoção de programas já existentes. Neste último caso, há várias questões envolvidas, que vão desde ausência de interesse até a ausência de recursos, quando os programas são mais sofisticados ou de alta tecnologia.

Em decorrência, a demanda clínica dos casos de dificuldades de aprendizagem aumenta, denunciando falhas em relação ao sistema de ensino e, principalmente, quanto aos métodos de alfabetização e procedimentos empregados em sala de aula.

Dentro desse contexto, nossa pesquisa pretende contribuir com a minimização das dificuldades de aprendizagem, de modo mais específico, no que concerne à produção de texto em anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco para o uso do gênero narrativo ou de histórias¹.

Nosso estudo teve como **objetivo** verificar os efeitos de um programa de intervenção metatextual, na produção de textos do gênero narrativo de escolares com dificuldades de aprendizagem.

Esperamos cooperar com as discussões acerca dos programas de intervenção voltados para essa população, bem como com aspectos associados à prática clínica e pedagógica. A seguir, são apresentados os capítulos de revisão da literatura, método, resultados e discussão, assim como as considerações finais.

¹ O termo “história” é o mais recomendado atualmente, embora seja também comum o uso de “estória”, para se referir ao tipo de texto cuja estrutura apresenta uma sequência temporal de eventos, com a presença de personagens e uma trama de início, meio e fim. Ao longo de nossa pesquisa, utilizaremos “narrativa escrita” e “história” como sinônimos, o que também é aceitável (AURÉLIO, 2004).

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Considerações sobre a linguagem escrita e a produção de textos do gênero narrativo ou de histórias

A importância de saber ler e escrever e utilizar essas habilidades nas mais diversas situações do dia-a-dia é uma realidade inquestionável. Em nossa sociedade, a leitura e a escrita são largamente usadas para os mais variados fins (GOULART, 2003; SOARES, 2003). Nesse contexto, o Brasil enfrenta grandes problemas com a alfabetização, denunciados pelo alto índice de analfabetismo. No último censo escolar, foram indicados quase 15 milhões (IBGE, 2008) de jovens com mais de 15 anos que não sabem ler nem escrever, sequer, um bilhete.

Com o terceiro índice de analfabetismo da América Latina, em torno de 11,4%, o Brasil ainda enfrenta graves problemas, tanto de ordem educacional, quanto social. Educacional, por causa das condições de escolarização, formação de educadores, dentre outros temas muito debatidos em todo o contexto nacional. Social, porque o desenvolvimento da linguagem escrita começa muito antes do ingresso escolar, de sorte que sensíveis interferências no processo de desenvolvimento infantil podem resultar em prejuízos também voltados para essa habilidade (ASHA, 2006; MEDEIROS; SILVA, 2002; SPINILLO; SIMÕES, 2003).

Por outro lado, mesmo que o contato do indivíduo com a linguagem escrita ocorra precocemente, não podemos perder de vista que a escola é a instituição responsável pelo ensino formal da leitura e da escrita e, portanto, ela deve fornecer condições para que esse aprendizado aconteça o mais satisfatoriamente possível. De modo específico, esse processo se traduz, de acordo com Kubo e Botomé (2001), numa relação entre os comportamentos dos educadores e dos alunos denominados *ensinar* e *aprender*. Ensinar, segundo esses autores, pode ser definido como uma classe de comportamentos que caracterizam o fazer do professor, enquanto o aprendizado do aluno poderá ser verificado pelas mudanças verificadas ou não em seu comportamento (KUBO; BOTOMÉ, 2001).

Assim, é certo que o desempenho escolar satisfatório dependerá de todo um planejamento escolar que atenda às necessidades de cada estudante. E, nesse sentido, a leitura e a escrita requerem que suas análises considerem uma série de subprocessos envolvidos nas mais distintas funções neuropsicológicas (BRAIBANT, 1997). Essa

análise deve se tornar ainda mais cuidadosa, quando lidamos com o sistema de escrita alfabético, no qual necessitamos entender que as letras correspondem a segmentos sonoros menores, ou seja, compreender o princípio alfabético da correspondência grafofonêmica (CAPOVILLA et al., 2006; CAPELLINI, 2004; CAPOVILLA et al., 2004).

Nessa perspectiva, avançam os estudos que relacionam a aprendizagem da linguagem escrita com as mais distintas habilidades metalinguísticas. Esses estudos envolvem aspectos de consciência fonológica, consciência fonêmica, lexical, sintática, dentre outros, indicando que tais relações ainda não se encontram suficientemente elucidadas. Para exemplificar, citamos os estudos de Morais et al. (1987), Yavas (1988), Martins (1991), Spinillo e Pinto (1994), Silva e Spinillo (2000), Rego (1995), Capovilla et al. (2004), Mota (2004), Cunha e Capellini (2009), dentre outros.

De modo geral, as pesquisas desenvolvidas em âmbito escolar têm como meta central aperfeiçoar as competências dos alunos, diante das exigências do currículo escolar. Nesse cenário, os estudiosos admitem que, para se atingir o sucesso escolar, é necessário, além de esforço pessoal, fundamentalmente o uso de estratégias eficazes. Ademais, as investigações atuais demonstram que esse sucesso no processo de aprendizagem depende sobremaneira do nível de compreensão e de expressão verbal dos alunos (POCINHO, 2010).

Isso reforça a necessidade de considerarmos os aspectos individuais, durante o processo de aprendizagem escolar. Além disso, enfatiza a importância fundamental do contato do indivíduo com a linguagem escrita, no período que antecede seu ingresso na escola (OLINGHOUSE, 2008).

Por outro lado, não podemos desconsiderar também outros fatores que podem interferir no processo de aprendizagem escolar. Os problemas emocionais e de comportamento, por exemplo, há muito são citados na literatura e, normalmente, associados às dificuldades durante o processo de escolarização (STEVANATO, 2003; FERREIRA; MARTURANO, 2002; GRESHAM, 2000; MARTINI; BUROCHOVITCH, 1999; GRAMINHA, 1994). O fator socioeconômico é igualmente considerado de risco para o desenvolvimento, pois essa característica é associada a variáveis como instabilidade familiar e depressão parental, o que pode interferir nas práticas educativas (ACKERMAN et al., 1999; McLOYD, 1998).

Diante do exposto, as dificuldades ao longo do processo de escolarização tornam-se extremamente complexas, em relação às intervenções. E, embora grande

parte dos estudiosos sugira que essas intervenções se voltem para as principais instâncias envolvidas, ou seja, para a criança, para a família e para a escola, sabemos o quanto é difícil envolvê-las simultaneamente, num único programa de intervenção. Nesse sentido, ao abordar aspectos individuais, o foco deve centrar-se na aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita ou, ainda, no desempenho escolar nas habilidades de ler e escrever.

Abordando aspectos acerca da escrita, Silva e Spinillo (2000) comentam que essa habilidade pode ser analisada de dois pontos de vista: como o processo de traçar símbolos sobre o papel e como produção de textos. A primeira modalidade estaria mais relacionada aos estudos da natureza e do desenvolvimento na aquisição de um dado sistema (o alfabético, por exemplo). A segunda trata a escrita do ponto de vista de unidades linguísticas maiores do que palavras e frases, com foco para o texto e seus gêneros. As autoras acrescentam que tanto o uso de um sistema de representação como a produção da linguagem escrita fazem parte da aquisição e do desenvolvimento dessa habilidade, que é contemplada em teorias sobre letramento e em propostas educacionais (BRASIL, 1997) e, portanto, pode ser analisada do ponto de vista pedagógico e cognitivo.

O gênero narrativo, foco de nosso estudo, segundo Spinillo (2001), é um texto que versa sobre algo que aconteceu ou sobre um conteúdo ficcional que envolve protagonistas, ações, lugares e eventos narrados em uma sequência temporal. Deve ser dada uma atenção especial à estrutura desse texto, pois ela possui elementos que a caracterizam, diferenciando-a de todos os outros gêneros. E é por isso que a definição de histórias se dá por meio de modelos que especificam seus elementos constitutivos, sua organização, convenções e construções linguísticas típicas (MORROW, 1986; SPINILLO; MARTINS, 1997).

A literatura salienta, ainda, que a produção de histórias pode auxiliar na construção da autoria, em função principalmente da atividade de recontá-las (STADLER; WARD, 2005; GOLDSTEIN et al., 1993; MORROW, 1985; 1986). De acordo com esses autores, tanto durante a produção oral, quanto no momento da escrita, a criança pode reelaborar a versão pessoal de uma história conhecida, introduzindo pequenas alterações solicitadas, como a mudança de cenário, de tempo ou de narrador. Nesse exercício, ela pode realizar um esforço criativo para conseguir reconstruir a mesma história e não perder a coerência. Esse processo é parte integrante e fundamental do percurso de autoria, razão pela qual, além de ser necessário apoiar a criança nas

atividades de produção de texto, não se deve julgar como improdutiva a reprodução exata desse apoio. Ao contrário, é preciso utilizar-se dele, já que está auxiliando na emergência de novas histórias.

As pesquisas voltadas para a produção de histórias, seja esta em sua modalidade oral, seja escrita, têm-se preocupado basicamente em compreender como ocorre o desenvolvimento das habilidades de narração e compreensão nas crianças. Porém, Spinillo (2001) alerta que esses indicadores não garantem o conhecimento sobre como desenvolvê-las, indicando que há uma grande lacuna nessa área. Nesse sentido, os estudos enfatizam como promissor o desenvolvimento de programas de ensino ou de intervenção voltados para a habilidade escrita, com o uso do gênero narrativo, já que a maior parte das pesquisas existentes está voltada para a compreensão do seu processo de aquisição e desenvolvimento. Há ainda um consenso na literatura especializada de que essa habilidade é menos explorada do que outras, como a leitura (SANTOS, 2007; GONÇALVES; DIAS, 2003; BRANDÃO; SPINILLO, 2001; SILVA; SPINILLO, 2000; LINS E SILVA; SPINILLO, 1998). Isso implica lacunas, no que se refere às pesquisas de intervenção nessa área, especialmente quanto à promoção dessa habilidade.

Alguns autores da análise experimental do comportamento indicam as inferências como grandes possibilidades de intervenção, no processo de elaboração de narrativas (RIBEIRO et al., 2009; MARANHE; DE ROSE, 2005). Na fase de planejamento, por exemplo, é possível inferir sobre os propósitos do texto a ser escrito, definindo sua meta e os objetivos dessa tarefa, com perguntas do tipo: *quem?*, *como?*, *por quê?* e *para quê?*. Com tais inferências, seria possível planejar o tema desse texto, assim como suas etapas posteriores.

Sobre a promoção do desenvolvimento de narrativas escritas, Ferreira e Spinillo (2003) sublinham que uma de suas formas eficazes se dá por meio da realização de atividades relacionadas ao conhecimento da organização hierárquica da narrativa. Ou seja, segundo as autoras, é possível estabelecer uma relação entre o desenvolvimento dos elementos estruturais do texto e a sua produção, de forma que, quanto maior o nível de conhecimento da criança sobre essa estrutura, mais coerente e coeso pode ser o texto por ela elaborado. Por outro lado, é extremamente difícil ensinar às crianças esses elementos de modo isolado, para, posteriormente, solicitá-los no texto de maneira coesa e coerente. Uma solução pode estar no ensino simultâneo a um apoio para a emergência desse texto (OLIVEIRA; BRAGA, 2009; SPINILLO, 2001).

Esse nível de conhecimento que a criança adquire sobre a estrutura e organização do texto é denominado, na metalinguística, consciência metatextual; na verdade, trata-se da habilidade de refletir sobre a estrutura e a organização do texto. Isso, por sua vez, permite que o indivíduo o trate como objeto de análise, desviando sua atenção da mensagem e seus significados, para focalizá-la predominantemente em sua estrutura e organização (FERREIRA; SPINILLO, 2003).

De acordo com Spinillo e Simões (2003), há duas perspectivas aplicadas ao exame da atividade metalinguística: a linguística e a psicolinguística. Para essas autoras, numa perspectiva linguística, a metalinguística é entendida como uma função secundária da linguagem e, portanto, a atenção é voltada para o exame da produção verbal, objetivando fundamentalmente “identificar a presença de indicadores no uso da linguagem para referir-se a ela mesma” (p. 537). Em outras palavras, é como se o indivíduo analisasse a linguagem a partir do que ele produziu. Por outro lado, dentro da perspectiva psicolinguística, foco de interesse de nosso trabalho, as autoras destacam:

A metalinguística é entendida como uma atividade realizada por um indivíduo que trata a linguagem como um objeto cujas propriedades podem ser examinadas a partir de um monitoramento intencional e deliberado. Essa atividade requer do indivíduo um distanciamento em relação aos usos da linguagem e em relação ao seu conteúdo, para aproximar-se de suas propriedades. (SPINILLO; SIMÕES, 2003, p.538).

Por esse conceito, Mussini (2006) comenta que as estratégias que utilizamos durante a elaboração de um texto podem ser explicadas da seguinte maneira: na fase de textualização, precisamos organizar as ideias sobre esse tema escolhido, usando, por exemplo, experiências prévias sobre o assunto, conhecimentos estruturais (tipo de texto, gramática, ortografia), a fim de dar uma sequência a esse produto escrito. Na revisão, precisamos examinar se o material produzido cumpriu os objetivos antes planejados. Nesse momento, o monitoramento é fundamental para analisar possíveis desajustes em relação às metas iniciais. Além disso, é nesse momento que elaboramos a correção gramatical. E, para finalizar o texto produzido, lançamos mão da revisão ou reformulação, com base nessa análise de erros feita anteriormente (MUSSINI, 2006).

Especificamente sobre a produção de textos narrativos, Spinillo e Simões (2003) ressaltam que as maiores dificuldades das crianças estão ligadas à elaboração de uma situação-problema e de um desfecho, para essa situação. Nesse campo de intervenção ou

de promoção dessa habilidade, essas autoras apontam diversos caminhos a serem ainda investigados:

[...] o papel da escolarização, em geral, e da aquisição da leitura e da escrita sobre o desenvolvimento da consciência metatextual...a consciência metatextual em relação a outros gêneros de textos além da história narrativa...o efeito de programas de intervenção sobre o desenvolvimento desta consciência, sejam eles realizados individualmente em situações experimentais controladas ou em situações coletivas no contexto de sala de aula...as relações entre consciência metatextual e outras habilidades metalingüísticas (consciência fonológica, sintática etc.) e...as relações entre consciência metatextual e outras habilidades lingüísticas como a produção e a compreensão de textos. (p. 544).

Enfim, observa-se uma infinidade de temas a serem explorados em pesquisas que relacionam os elementos da organização da estrutura do texto com o desenvolvimento da linguagem escrita, de um ponto de vista metalingüístico.

Em nossa pesquisa, tivemos como hipótese principal a de que o ensino dos elementos que organizam a história pode melhorar sua elaboração escrita. Tivemos ainda uma segunda hipótese: de que o uso de instruções dirigidas pode ser mais efetivo do que o uso de estratégias de autorregulação. E, por fim, a nossa terceira hipótese foi a de que esse ensino poderia melhorar os aspectos gramaticais dessa produção.

2.2 Programas de intervenção em linguagem escrita: foco para o ensino de elementos organizadores de histórias

O conhecimento sobre as convenções e a estrutura do gênero narrativo tem sido amplamente examinado. Essas investigações também são realizadas no que tange à produção oral, já que essa produção pode igualmente interferir no desempenho escrito (ASHA, 2006).

A definição de histórias tem origem nos modelos que especificam seus elementos constitutivos, sua organização, convenções e construções linguísticas típicas. Morrow (1986) apresenta um modelo de estrutura constando de cinco categorias, a saber: (a) *cenário*: enunciados que descrevem os contextos físico e social, nos quais a história se desenvolve; (b) *tema*: evento inicial que leva o personagem principal a reagir, normalmente para solucionar um problema que surge; (c) *enredo*: eventos ou tentativas nos quais o personagem principal se engaja, para atingir o objetivo ou a solução do problema; (d) *resolução*: atendimento do objetivo ou a solução do problema; e (e) *sequência*: analisa a ordem apresentada pelos elementos anteriores.

Spinillo e Martins (1997) definem o gênero narrativo com as seguintes estruturas: (a) início, com uma abertura convencional (introdução da cena: informações sobre o tempo e lugar; personagens: suas características, motivações e metas a alcançar); (b) meio (evento, trama, situação-problema); e (c) final (resolução da situação-problema) com um fechamento convencional. A história que possui essa estrutura é considerada coerente. Sobre o conceito de coerência, Spinillo e Martins (1997) referem que nem mesmo os estudiosos clássicos conseguem emitir uma definição exata desse processo, embora haja consenso de que se trata de aspectos que dão sentido ao que se escreve e, portanto, é o que garante a compreensão de um texto, por meio da unidade e relação entre seus elementos estruturais.

As pesquisas atuais sobre esse gênero textual revelam que as maiores dificuldades das crianças estão relacionadas à elaboração de uma situação-problema e um desfecho para essa situação (CAPELLINI et al., 2010; OLIVEIRA; BRAGA, 2009; FERREIRA; CORREIA, 2008; MARANHE; DE ROSE, 2005). Essas duas situações concentram os elementos essenciais e centrais da narrativa, sem os quais o texto fica sem uma trama, indicando apenas personagens e lugares. Sobre as pesquisas futuras, as preocupações residem em como favorecer ou promover esse desenvolvimento. Os

estudos existentes evidenciam ainda outros caminhos a serem investigados, e aqueles já realizados permitem algumas conclusões: assim como na modalidade oral, parece haver um progresso regular no desenvolvimento da narrativa escrita. Além disso, esse desenvolvimento está intimamente ligado ao nível de escolaridade, à idade e fundamentalmente ao contato do aluno com a escrita fora do ambiente escolar (FERREIRA; CORREIA, 2008).

Oliveira e Braga (2009) fizeram um estudo-piloto voltado para a produção de narrativas escritas em dois escolares com dificuldades de aprendizagem. A pesquisa teve como principal objetivo verificar os efeitos de um programa de intervenção que utilizou ao mesmo tempo o apoio pictográfico e a exploração de aspectos de consciência metatextual. Foram estipuladas duas condições experimentais: a primeira, com ausência de intervenção, e uma segunda, com interferência do pesquisador. Na primeira condição, foram solicitadas três atividades: descrição escrita de quatro gravuras disponibilizadas, redação de quatro frases, a partir dos vocábulos produzidos anteriormente, e elaboração de uma história, pela “junção” dessas frases produzidas. Na condição em que o pesquisador intervinha, as atividades solicitadas eram semelhantes, porém, antes dessas solicitações, o pesquisador lia uma história para o escolar, em seguida identificava os seus elementos (início, meio e fim) e somente depois dessas instruções é que eram pedidas as atividades. As narrativas escritas produzidas pelos escolares foram analisadas tendo em vista a atribuição de categorias indicadas por Spinillo (1991) e Spinillo e Pinto (1994).

Sobre os dados gramaticais, estes foram examinados com base na proposta de Santos (2007), que adaptou os protocolos apresentados no estudo Hammil e Larsen (1996) do *Test of Written Language 3rd Edition* (TOWL-3). Esse instrumento consiste em analisar a medida de três categorias de análise textual: convenções textuais, linguagem contextual e elaboração de história. Os resultados do estudo indicaram que, na condição experimental 1, os escolares exibiram esquemas narrativos elementares, com descrição de ações e presença de personagens. Já na condição experimental 2, os escolares reproduziram o tema, alguns elementos da cena e personagens das histórias expostas oralmente pelo pesquisador. Sobre os aspectos gramaticais, as autoras observaram que houve melhora de todos eles, na condição experimental 2. Concluíram que a condição experimental 2 contribuiu com o desenvolvimento e aperfeiçoamento da produção narrativa escrita dos escolares. Concluíram também que a qualidade das gravuras empregadas deve focar os elementos da narrativa, ou seja, que a elaboração

das gravuras deve fornecer aspectos diretos de cada elemento que a organiza. Essa investigação forneceu bases fundamentais para a estruturação de um material de apoio para intervenções metatextuais.

Capellini et al. (2010) também utilizaram um programa de intervenção voltado para crianças com dificuldades de aprendizagem que abordou os elementos organizadores de narrativas escritas. O foco do programa foi o desenvolvimento desses aspectos em escolares com dislexia e com transtornos de aprendizagem, com o objetivo de desenvolver a textualidade desses escolares. Participaram do estudo doze escolares de 2^a a 4^a séries, de ambos os sexos, na faixa etária de oito a doze anos de idade. Esses escolares foram divididos em 2 grupos, que receberam condições experimentais semelhantes às de Ferreira e Spinillo (2003). Todos os escolares foram submetidos ao programa de intervenção metatextual, composto de pré-teste, intervenção e pós-teste. O pré-teste consistiu em uma produção de uma história escrita. De modo semelhante, porém 30 dias após a intervenção, foi aplicado o pós-teste. A intervenção era constituída por 3 sessões, aplicadas em ambos os grupos, na mesma ordem de apresentação, em dias alternados, com aproximadamente 1 hora de duração. Em cada sessão, ocorria a aplicação de 2 atividades. As seis atividades aplicadas foram: instrução explícita sobre as partes da história; identificação das partes da história; coordenação de gravuras com as partes da história; identificação das partes e complementação de histórias incompletas; montagem de baralho com o auxílio da examinadora; montagem de baralho de forma independente. A análise dos dados foi feita com base nas categorias de histórias produzidas pelos escolares, indicadas nos estudos de Spinillo (1991) e Spinillo e Pinto (1994). Os resultados mostraram que o grupo de escolares com dislexia do desenvolvimento apresentou uma produção escrita com histórias completas, com estrutura narrativa elaborada, contendo introdução, situação-problema e presença de um desfecho com final convencional. Quanto ao grupo de escolares com transtornos de aprendizagem, 80% apresentaram uma produção escrita contendo introdução da cena e dos personagens da narrativa e uso de marcadores linguísticos convencionais de início desse gênero textual. As autoras concluíram que o programa colaborou com a melhora da produção escrita e, conseqüentemente, no desempenho acadêmico dos escolares com transtornos de aprendizagem.

Em estudo recente, Ferreira e Correia (2008) analisaram a influência de contextos de intervenção que envolviam atividades de natureza metatextual sobre a produção escrita de histórias. De maneira particular, as autoras examinaram a eficácia

de situações de intervenção que levassem a criança a identificar, analisar e refletir sobre os componentes estruturais característicos de histórias, no que tange à produção escrita. Na primeira situação de intervenção, foram realizadas atividades que destacavam a estrutura narrativa das histórias, além de incentivar as crianças a refletirem sobre as características próprias desse gênero textual, por intermédio de duas histórias-exemplo. No segundo contexto, além da atividade de reflexão acerca da organização hierárquica da narrativa de história realizada a partir de uma única história-exemplo, foi ainda feito um levantamento de temas para a escrita de novas histórias. Os resultados mostraram um desenvolvimento significativo na qualidade da escrita de histórias das crianças que participaram dos contextos de intervenção, em comparação àquelas que não participaram das atividades.

Os resultados encontrados por Ferreira e Correia (2008) possibilitaram concluir que fornecer instruções explícitas sobre a estrutura narrativa de histórias parece ser uma forma eficiente de ajudá-las na produção de histórias mais elaboradas. Além disso, confirmou-se a ideia de que a realização de atividades de natureza metatextual auxilia na promoção e no desenvolvimento do esquema narrativo de histórias, tanto na produção oral quanto na escrita. E, por fim, as autoras concluíram que essas atividades de natureza metatextual poderiam ser empregadas também com crianças que encontram dificuldades relacionadas à escrita de histórias, haja vista que, até então, a maioria dos estudos, senão todos, focavam aspectos do desenvolvimento dessas habilidades em crianças sem queixa escolar.

Em sua dissertação de mestrado, Correia (2007) estudou a progressão de narrativas escritas de crianças de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, em três condições distintas: condição 1 (produção livre); condição 2 (produção a partir de apresentação de gravuras); condição 3 (produção a partir do conto e reconto de uma história) e condição 4 (produção a partir da leitura de um livro ilustrado). Participaram do estudo 160 escolares, cada um dos quais produziu uma narrativa escrita em cada uma dessas situações. As narrativas foram analisadas através da categorização proposta por Rego (1985). Os resultados do estudo evidenciaram uma progressão na elaboração das narrativas, em função do avanço da escolaridade. As condições de que emergiram narrativas mais elaboradas foram distintas em relação aos grupos: os alunos de escolas particulares elaboraram narrativas melhores, a partir da leitura do livro ilustrado, enquanto os de escola pública tiveram desempenho melhor, a partir do conto e reconto de histórias. As diferenças entre os escolares foram estatisticamente significativas.

O uso de gravuras em sequência já foi apontado na literatura como um elemento favorecedor da produção de narrativas escritas (LINS E SILVA; SPINILLO, 2000; SPINILLO, 1991). No estudo de Lins e Silva e Spinillo (2000), as autoras examinaram o efeito de diferentes situações de produção, na escrita de histórias por crianças de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, em função da escolaridade e das condições de produção da narrativa. Os participantes foram distribuídos em quatro grupos, considerando sua escolaridade; o planejamento experimental permitiu avaliar alunos da mesma série, em condições de produção de história diferentes, e alunos de séries diferentes, em condições de produção iguais, ou seja, todos os alunos participaram de todas as condições experimentais. As quatro situações nas quais os alunos escreveram as histórias foram: condição 1 (produção escrita livre de uma história original); condição 2 (produção oral livre de uma história original, seguida da escrita dessa mesma história); condição 3 (produção escrita a partir de uma sequência de quatro gravuras, que sugeriam ao participante o tema, a cena, os personagens, a meta, uma situação-problema e uma resolução) e a condição 4 (produção escrita a partir de uma história lida pelo experimentador).

Os dados foram analisados por meio de categorias definidas pelas autoras, as quais indicavam diferentes níveis de domínio da estrutura narrativa e das convenções linguísticas. Segundo as autoras, as condições experimentais tiveram um efeito sobre a qualidade narrativa das histórias escritas. Os resultados apontaram que as histórias mais elaboradas foram aquelas produzidas a partir da situação de sequência de gravuras e a partir da história ouvida. Para as autoras, esse efeito não foi observado entre as crianças das séries mais adiantadas, cujas histórias tinham uma estrutura narrativa elaborada em todas as condições. Os resultados desse estudo também reforçam as considerações anteriores, a respeito do apoio de aspectos de consciência metatextual na produção escrita de narrativas. Além disso, o estudo enfatizou, de modo pioneiro, o uso da sequência de gravuras como elemento favorecedor desse processo.

Em um dos primeiros estudos no Brasil com esse foco, Rego (1986) analisou 70 histórias escritas por 70 crianças de primeira série de uma escola particular, com o objetivo de investigar os diferentes níveis de conhecimento que tais alunos apresentavam, em relação à estrutura desse gênero textual. Os resultados demonstraram que aproximadamente 47,2% dos textos produzidos não possuíam as características convencionais desse gênero. Os resultados indicaram ainda que pouco mais da metade dos textos (53%) traziam marcadores linguísticos convencionais e alguns princípios de

coesão textual. E, por fim, apenas 3% das produções eram histórias, isto é, produções que seguiam os padrões convencionais e a estrutura desse gênero narrativo. Alerta-se para dados como os de que as crianças tinham a mesma idade e estudavam na mesma série. Os resultados do estudo salientaram que existiam diferentes níveis de domínio de um esquema narrativo entre as crianças, o qual não depende apenas de fatores como idade e série.

Com base nos estudos citados, verificamos, de modo geral, que a literatura nacional demonstra a exploração da estrutura e da organização de narrativas como apoio para o desenvolvimento dessa habilidade, seja em sua modalidade oral, seja escrita. Confirmando essa estreita relação, as alterações de leitura e de escrita encontram-se, na maioria dos casos, ligadas às alterações do desenvolvimento da linguagem oral (ASHA, 2006). As características principais dessas alterações vão desde aquelas ligadas à compreensão da leitura de palavras, frases e textos, até as dificuldades de articulação entre os conceitos de palavras, sentenças e textos.

Em função dessa estreita relação com a linguagem oral, alguns autores entendem que o desenvolvimento da habilidade narrativa oral pode favorecer a sua modalidade escrita (ANSOLIN; OLIVEIRA, 2010; RIBEIRO et al., 2009; STADLER; WARD, 2005; GOLDSTEIN et al., 1993; MORROW, 1986). Por isso, é comum, conforme aparece em alguns dos estudos descritos, o uso de procedimentos que envolvem ao mesmo tempo as duas modalidades de narrativa ou, pelo menos, a inclusão da leitura de histórias nos procedimentos. Sobre o desenvolvimento de programas relacionados às narrativas orais, a literatura é igualmente vasta, pois, dentre as habilidades que a criança possui, para dominar a linguagem oral, uma das mais notáveis, sem dúvida, é a de narrar eventos (RIBEIRO et al., 2009; STADLER; WARD, 2005; MORROW, 1986). Isso justifica, em grande parte, por que o texto de gênero narrativo é um dos mais sugeridos para o início da alfabetização.

À medida que é desenvolvida a capacidade de narrar fatos e eventos, essa habilidade se aprimora a tal ponto que a criança passa não somente a relatar experiências vivenciadas, mas também a recontar histórias e utilizar-se dessa capacidade para criar novos cenários e personagens (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003; SHIRO, 2003). De acordo com Geraldi (2003), ao narrar um fato ou uma história, a criança não está somente em fase de aprendizagem de uma língua, mas de aperfeiçoamento para que possa empregá-la de maneira eficiente. Segundo Koch e Elias (2010), a familiaridade com essa habilidade coloca a criança em contato com um gênero

textual que lhe será apresentado posteriormente, sem que ela saiba. Quer dizer, o desempenho da criança em relação ao gênero textual narrativo advém dos modelos aos quais ela foi exposta socialmente, ao longo de seus comportamentos linguísticos (KOCH, 1995; KOCH; ELIAS, 2010).

Ansolin e Oliveira (2010) analisaram de que modo a “hora do conto” poderia auxiliar no processo de desenvolvimento da linguagem escrita de escolares em fase inicial de alfabetização. De maneira específica, as autoras tiveram como objetivo investigar em que medida o “contador de histórias” coopera para o desenvolvimento de narrativas escritas em crianças em fase inicial do processo de alfabetização. O estudo foi realizado em uma escola de Ensino Fundamental, numa cidade de pequeno porte do interior do Estado do Paraná, contando com a participação dos pais e professores de 45 alunos de ambos os sexos, com idade variando entre seis e oito anos. Foram aplicadas oito sessões de “contação de história” na escola dos alunos e, ao final de cada sessão, era solicitada uma produção escrita para as crianças. A análise de dados, baseada na caracterização dessa produção, destacou elementos das histórias contadas e o perfil de escrita dos alunos. Os resultados indicaram que o contador de histórias contribui fundamentalmente com elementos da organização da história, o que pôde ser confirmado por meio das características das produções das crianças e sua relação com as histórias originais trabalhadas nas sessões.

Ribeiro et al. (2009) realizaram um estudo com o objetivo de avaliar os efeitos de um procedimento de ensino de categorias estruturais de histórias sobre a discriminação de seus elementos definidores em novas histórias. Participaram do estudo 8 crianças, 2 meninas e 6 meninos, alunos de 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental, que tinham entre 6 anos e 11 meses e 8 anos e 9 meses, no início da pesquisa. Foram utilizadas histórias escritas pelas autoras, planejadas de sorte a incluir conteúdos relativos a todas as categorias de histórias. Foram adotadas “fichas de avaliação de ensino” específicas para cada história e um delineamento de linha de base múltipla entre categorias, que requereu a avaliação de todas elas, antes do início da fase de ensino e após o ensino de cada categoria, por meio de testes específicos, também elaborados pelas autoras. Cada sessão de ensino era dividida em duas etapas: definição das categorias estruturais e identificação das categorias.

Os dados foram examinados com base no percentual de respostas corretas, durante a fase de ensino e no teste de identificação de categorias estruturais. Os resultados evidenciaram que o procedimento de ensino de discriminação de categorias

estruturais de histórias produziu um aumento considerável nos escores de acerto na tarefa de identificação das categorias, para todos os participantes. O procedimento avaliado mostrou-se eficiente para estabelecer discriminações das categorias estruturais de histórias e para favorecer a discriminação dos elementos definidores das categorias em novas histórias. Durante a etapa de ensino, todos os participantes revelaram a aquisição das categorias estruturais de histórias, porém, para todos, foi necessária a apresentação de histórias adicionais, uma vez que não alcançaram o critério de aprendizagem nas duas primeiras histórias, conforme era previsto no estudo. As autoras concluíram que, depois da aquisição de discriminações entre as categorias explícitas nas histórias, o passo seguinte de um programa de ensino de discriminações complexas deve consistir na identificação de elementos implícitos, por meio de respostas a perguntas inferenciais sobre uma história (RIBEIRO et al., 2009).

Maranh e De Rose (2005), na intenção de colaborar com o tema, realizaram uma pesquisa com a finalidade de ensinar habilidades narrativas e compreensivas de histórias a crianças com dificuldades de aprendizagem, propondo dois programas para dois grupos: o primeiro (G1), contemplado com experiência prévia com recontagem de histórias, e o segundo (G2), sem esse aspecto, ou seja, ao G2 foi ensinada apenas a identificação de categorias estruturais de histórias em narrativas orais. Cada categoria era ensinada separadamente das outras. Em uma sessão de definição, a pesquisadora definia e caracterizava uma das categorias estruturais. Em seguida, na sessão de identificação, ela lia uma história e fazia perguntas a respeito da categoria definida. Os efeitos dos dois programas foram avaliados em relação à recontagem oral de histórias e contagem de histórias originais. Os resultados evidenciaram uma melhora nos desempenhos de ambos os grupos, principalmente nas tarefas de produção oral e de recontar livre, sendo o desempenho do G1 superior ao do G2, o que pode indicar que a experiência textual prévia, proporcionada pelo primeiro programa ao G1, parece ser uma variável relevante para a aprendizagem das habilidades avaliadas. No entanto, os autores consideraram os resultados modestos, no que se refere ao recontar dirigido, alertando para que as habilidades de fazer inferências e de recuperar informações, descritas ao longo da história, devam ser diretamente ensinadas, o que não foi proporcionado nos dois programas.

Na literatura internacional, encontramos igualmente um corpo variado de pesquisas de intervenção voltadas para a linguagem escrita. Em uma meta-análise conduzida por Graham e Perin (2007), os autores identificaram uma produção

consistente de intervenção em produção de textos dirigida a crianças e adolescentes. Os autores definiram de modo detalhado os termos utilizados pelos estudos, que identificaram o tipo de intervenção usado, concluindo que os programas com efeitos mais significativos são aqueles associados a estratégias de instruções, isto é, aqueles que ensinam como planejar, revisar e editar um texto. Além disso, modelos que envolvem estratégias de autorregulação também indicaram resultados significativos. Por sua vez, atividades colaborativas demonstram um efeito significativo em relação ao produto final, em programas voltados para adolescentes. Os autores alertaram ainda para tarefas essenciais que devem aparecer na elaboração de qualquer programa destinado a intervenções em linguagem escrita, a saber: definição de objetivos, o(s) tipo(s) de texto(s) a serem trabalhados e a função do(s) mesmo(s).

Nessa literatura, a produção de texto é largamente investigada em estudos com crianças com dificuldades de aprendizagem, e os desdobramentos principais dessas investigações implicam a melhora do desempenho dos estudantes. O termo “dificuldades de aprendizagem” (*Learning Difficulties*) é adotado para diferentes níveis dessas dificuldades. Por conseguinte, encontramos estudos em que esse termo, muitas vezes, fornece um perfil de escolares que possuem alteração apenas na escrita, o que, de forma geral, a nossa literatura caracteriza como atraso na aquisição escrita.

Para Graham e Harris (1997), as diferenças entre os escolares com dificuldades quanto à produção escrita e os que não as apresentam residem fundamentalmente no conhecimento que estes estudantes têm sobre os gêneros textuais e na qualidade de suas produções escritas. Nesse sentido, poderíamos reforçar os pressupostos de que a necessidade do contato com esses gêneros, muito antes do período formal de escolarização, é de extrema importância. Em acréscimo, podemos destacar que as crianças que não apresentaram práticas sociais de leitura e escrita, em sua rotina de desenvolvimento, podem estar mais suscetíveis às dificuldades em relação ao seu processo de alfabetização e escolarização. Outros autores, como Olinghouse (2008), alertam ainda para a importância do conhecimento das relações que as crianças tiveram antes do ingresso na escola como um preditor para o desempenho em linguagem escrita.

Conforme a investigação de Mason e Graham (2008), nos Estados Unidos, o desempenho na produção de textos de um grande número de adolescentes com e sem dificuldades de aprendizagem está abaixo do nível exigido para o sucesso na faculdade e no mundo do trabalho, muito embora existam programas eficazes, tanto de diagnóstico, quanto de intervenção precoce, nessas áreas. E, assim como no Brasil, o

foco para o estudo de outras habilidades, como a leitura, é bem maior do que para a escrita. Por outro lado, não só nos Estados Unidos, mas também em países da Europa, o desenvolvimento de programas para auxiliar os estudantes em habilidades escritas é produzido em larga escala e o acesso a esses programas parece ser facilitado por programas governamentais (BUI et al., 2006; WALKER et al., 2005).

Na revisão de Joseph e Konrad (2009), as autoras pretenderam examinar estudos envolvendo essa temática e que foram efetivados no sentido de indicarem a eficácia de programas de intervenção para o aperfeiçoamento da produção escrita de estudantes com dificuldades de aprendizagem. Essas autoras tiveram as seguintes metas: determinar a quantidade e a qualidade dos estudos, descobrir o que foi indicado como eficaz para recomendações voltadas para profissionais, e para gerar implicações e perguntas para futuros investigadores. A revisão considerou estudos de 1986 a 2007, incluindo critérios específicos para sua seleção. De modo geral, essa revisão constatou que os estudantes com dificuldades de aprendizagem se beneficiam dos programas destinados à melhora da produção escrita. Apontou também que, nos programas, há um predomínio de intervenções ligadas ao uso de estratégias de instruções e, assim como no Brasil, há mais estudos sobre crianças que não têm dificuldades do que sobre crianças com dificuldades, dando a impressão de que essas pesquisas, na área de linguagem escrita, têm uma preocupação maior em compreender o processo de aquisição e desenvolvimento dessa habilidade. A maioria dos estudos usou procedimento com sujeito único, em delineamentos experimentais, embora não apresentasse controle rigoroso de variáveis.

O delineamento que mais aparece nos estudos – o de linha de base múltipla intrassujeitos – tem como principais critérios, segundo Nunes e Nunes (1987), a avaliação dos efeitos da intervenção em cada sujeito, ao longo de todo o período de intervenção; aplicação de cada condição experimental primária em cada sujeito, de maneira a possibilitar a comparação desse desempenho do sujeito com ele mesmo, sob diferentes condições experimentais; apresentação visual dos dados, por meio de gráficos, a fim de indicar as mudanças, ao logo da intervenção; estabilidade visual dos dados em cada fase experimental, principalmente no período inicial de intervenção; avaliação contínua (a cada sessão) de medidas repetidas das variáveis, de sorte a indicar o planejamento e a execução da intervenção.

Segundo Lourenço et al. (2009), na modalidade intrassujeitos desse delineamento, há pelo menos duas condições – que são a linha de base e a intervenção.

Na primeira condição, as medidas do comportamento de interesse são repetidas sem se introduzir qualquer tipo de intervenção (situação natural) até que essas medidas se estabilizem. Para as autoras, são necessárias, no mínimo, três observações, embora a maioria dos estudos faça mais de três. Em geral, a linha de base indica o desempenho do sujeito na ausência de qualquer tipo de intervenção (GAST; LEDFORD, 2010; ALBERTO; TROUTMAN, 2003). Ainda nesse tipo de delineamento, o desempenho dos participantes no que concerne ao comportamento de interesse, é registrado ao longo de todo o estudo e, para cada participante, a manipulação é introduzida em momentos distintos (GAST; LEDFORD, 2010; ALMEIDA, 2003; ALBERTO; TROUTMAN, 2003), para que haja garantia dos efeitos das variáveis manipuladas. Finalmente, todos os dados obtidos devem ser analisados, buscando-se uma relação funcional entre as variáveis dependentes e a variável independente (intervenção).

Em sua maioria, os programas que são objeto da literatura internacional têm como base dois tipos de intervenção, convencionalmente utilizados em vários estudos da área de linguagem escrita com foco desenvolvimentista. O primeiro deles é a intervenção por meio de estratégias que envolvem instruções dirigidas, ao passo que o segundo inclui estratégias de autorregulação. Em alguns programas, o uso dessas estratégias é feito de forma simultânea. Os principais representantes desses tipos de intervenção são: Goddard e Sendi (2008); De La Paz (2007); Bui et al. (2006); Monroe e Troia (2006); Graham et al. (2005); Troia e Graham (2002); Graham et al. (2002), dentre outros. Alguns desses trabalhos foram feitos com adolescentes com dificuldades de aprendizagem.

A obra de Graham et al. (2005) apresenta uma coletânea de estudos nessa área, explicitando detalhadamente como funcionam os programas que preveem o uso das estratégias citadas anteriormente. De maneira particular, é mencionado o programa de desenvolvimento de estratégias de autorregulação (*Self-Regulated Strategy Development - SRSD*), adotado para intervenções com a escrita, embora alguns autores também o usem com a matemática e a leitura. Segundo os autores, esse programa pode ser aplicado do 4º ao 8º grau de escolaridade da escola básica, com a finalidade de ensinar estratégias para que os alunos realizem tarefas de escrita, bem como procedimentos para regular tais estratégias. Além disso, o SRSD tem como meta ampliar o conhecimento dos estudantes em relação ao processo de elaboração escrita. Os primeiros estudos a utilizar programas com o desenvolvimento de estratégias de autorregulação foram os de Graham e Harris (1993) e Sexton et al. (1998).

Joseph e Konrad (2009) também observaram que há um grande número de estudos com delineamento quase-experimental, com comparações de condições de controle. Não foi possível verificar, nessa revisão, o alcance dos efeitos dos programas aplicados. Sobre as indicações para pesquisas futuras, as autoras comentam que parece haver uma necessidade de se estudar quais os componentes de instrução (modelagem, oportunidades de respostas, reforço, dentre outros) podem ser mais eficazes para o desempenho dos estudantes nos programas aplicados. O estudo reforçou que o uso de diferentes gêneros textuais pode ser um importante aliado para futuras intervenções na produção escrita de estudantes com dificuldades nessa habilidade. Os estudos sugerem ainda que os programas destinados a grupos podem ser mais eficazes do que os individuais (VAUGHN et al., 2003).

Nas pesquisas que mediram a generalização, os resultados evidenciaram que os estudantes tiveram dificuldade para generalizar as habilidades de escrita em relação às tarefas novas. Segundo Joseph e Konrad (2009), isso é coerente com o que sabemos sobre os desafios da aprendizagem da linguagem escrita, em função das características individuais desse processo e sobretudo dos indivíduos com dificuldades. Por isso, as investigações futuras devem incluir medidas de generalização, assim como esforços mais sistemáticos para promover essa generalização.

Tanto nos estudos de meta-análise como nas revisões de literatura estrangeira, parece-nos comum o uso do gênero narrativo nos procedimentos adotados pelos autores, porém, verifica-se que há mais estudos voltados para a habilidade de leitura, como na literatura nacional. Antes de indicarmos alguns desses estudos, mencionaremos um dos pioneiros que ainda é referência para as pesquisas de hoje, quanto aos elementos que organizam ou que compõem uma história.

Trata-se do trabalho de Morrow (1986), cujo objetivo foi determinar se a prática frequente de recontar histórias, orientada pelos aspectos que as organizam, poderia aumentar a habilidade das crianças para elaborar oralmente histórias originais. Participaram do estudo 82 crianças de 17 escolas públicas infantis. Um dos critérios para selecionar essas crianças foi a ausência de alterações de linguagem oral, tendo sido as mesmas divididas em dois grupos (experimental e controle). Foram empregados livros ilustrados para solicitar as histórias às crianças. As sessões de intervenção foram realizadas pelos professores das crianças, após os devidos treinamentos dos mesmos. As histórias eram lidas para as crianças dos dois grupos, com instruções específicas sobre suas partes e, em seguida, eram feitas duas perguntas sobre a história lida. Para o grupo-

controle, eram feitas perguntas sobre as ilustrações das histórias, enquanto, para os participantes do grupo experimental, era solicitado que recontassem as histórias. A análise de dados foi feita com base em protocolos específicos que identificavam a presença das características de cada elemento da história recontada pelas crianças (grupo experimental). Os resultados indicaram diferenças significativas em relação à forma como as crianças recontavam histórias, antes e após a intervenção. Ou seja, o programa desenvolvido confirmou que a prática frequente de recontar histórias produz efeitos positivos na elaboração de histórias originais. Isso foi demonstrado pelo aumento dos elementos organizadores das histórias contadas pelas crianças, ao longo do programa.

Especificamente sobre a produção escrita de histórias, temos o estudo de Olinghouse (2008), o qual examinou os níveis preditores em relação ao perfil do estudante e aos tipos de instruções que poderiam ser utilizados, para facilitar a qualidade narrativa da escrita. Participaram desse estudo 120 estudantes (53 meninos e 67 meninas) do 3º grau de treze salas de aula de ensino básico. A avaliação inicial dos escolares incluiu medidas de leitura, escrita, de soletração, de quociente de inteligência, de compreensão gramatical e de conhecimento de gêneros textuais. Os preditores de instrução centraram-se no intervalo de tempo necessário para o ensino de habilidades de planejamento textual, incluindo o conhecimento do gênero narrativo, planejamento avançado e a facilidade para escrever. Foi solicitada uma história escrita aos estudantes e, para a sua elaboração, eles passavam por três etapas. A primeira delas era um contato prévio com o tema, por meio da visualização e descrição oral de uma figura, escolhida dentre seis, pelos estudantes, selecionadas com base em estudos anteriores. Em seguida, foi feita uma espécie de lista com palavras e frases, que auxiliariam na produção dessa história. E, por fim, os estudantes deveriam finalizar a história e copiá-la. Para cada passo, foi dado um tempo. A análise de dados ficou centrada no tempo em que cada estudante levava para esse planejamento e elaboração da história, bem como na qualidade da produção escrita. Os resultados obtidos revelaram que os preditores estatisticamente significativos para a qualidade de escrita incluíram o gênero, a facilidade para escrever e o planejamento. O gênero foi o preditor mais significativo, haja vista que as meninas escreveram quase dezesseis palavras a mais, em suas histórias. Por outro lado, a autora alerta que, nesse estudo, o gênero pode não ser o preditor principal, pois foram consideradas outras variáveis, não havendo tanto controle em relação ao gênero. A autora adverte, ainda, que as características dos escolares desse

estudo são diferentes daqueles que corroboram a ideia do gênero. Ademais, o estudo apontou importantes implicações no que se refere à necessidade de outras análises sobre a facilidade para a escrita. Os resultados sugeriram, por fim, que pode ser necessário fornecer instruções diferenciadas, de acordo com as necessidades individuais dos estudantes.

Diante disso, a ideia de que o tipo de delineamento utilizado nas intervenções voltadas para a linguagem escrita deve considerar fundamentalmente as características individuais dos sujeitos pode ser reforçada, já que estamos diante de uma população com competências e habilidades específicas.

No estudo de Nelson e Meter (2007), as autoras adotaram um modelo de níveis de linguagem para analisar narrativas escritas de estudantes em fase inicial de desenvolvimento da escrita e estudantes com problemas de aprendizagem decorrentes de necessidades especiais. A amostra de narrativas examinadas foi selecionada entre 414 estudantes (211 meninas e 203 meninos). A seleção foi feita por pontos médios de classes escolares. Desse modo, as autoras incluíram narrativas produzidas por 277 estudantes. Destes, 224 (81%) foram categorizados no grupo T, como principiantes típicos, enquanto 53 (19%) foram categorizados no grupo S, definidos como escolares que necessitam de ajuda especial em linguagem escrita. Nesse grupo, foram incluídos treze estudantes que tinham necessidades especiais, porém, que ainda não haviam iniciado instrução especial na escola. Do total de estudantes, 142 eram meninas (51%) e 135 eram meninos (49%). Em todos os grupos, havia estudantes dos 1º, 2º, 3º e 4º graus. O procedimento constou da solicitação de um planejamento e elaboração de uma história pelos estudantes, por meio de instruções explícitas das partes que a compõem. Foi explicado que, ao final dessa elaboração, eles deveriam ditar essa história produzida para que o examinador pudesse escrevê-la. As histórias foram transcritas e analisadas por meio de um *software* específico.

Os resultados revelaram que as medidas empregadas para a análise das histórias, em seus níveis textuais, de sentenças e de palavras, puderam detectar mudanças em relação ao processo de desenvolvimento das habilidades escritas, diferenciando-as pelo nível de escolaridade. Além disso, explicitaram igualmente especificidades quanto aos escolares com necessidades especiais. À medida que o nível de escolaridade aumentava, o texto parecia ser mais elaborado. Porém, nesse estudo, não foi considerada a possibilidade de haver interferência no que concerne aos diferentes níveis de instrução

recebidos pelos escolares. As autoras sugeriram que fossem realizadas investigações utilizando diferentes tipos de instruções, durante as intervenções.

Observamos que, diferentemente da literatura nacional, as produções científicas internacionais contemplam em geral mais programas de intervenção destinados à linguagem escrita, embora também se preocupe bastante com a compreensão do seu processo de aquisição e desenvolvimento. Assim, podemos inferir que muitos dos problemas que enfrentamos em âmbito nacional, relacionados à Educação, poderiam ser minimizados se a realização de pesquisas com intervenção fosse mais ampla. Além disso, sabemos que o uso de delineamentos experimentais não está restrito somente aos pesquisadores, pois, autores como Tawnay e Gast (1984) sustentam a possibilidade desse uso em contextos clínicos e escolares, já que há grandes semelhanças entre as atribuições de um pesquisador, de um profissional clínico e de um professor.

Reforçando essa ideia, no estudo de Almeida (2003), a autora analisou a frequência do uso do delineamento intrassujeitos em teses e dissertações das áreas de Educação, Educação Especial e Psicologia, produzidas no Brasil até o ano de 2000, constatando que esse emprego é quase inexistente. Com dados do banco da pesquisa conduzida por Nunes et al. (2001), após autorização dos autores, Almeida (2003) verificou que, de 427 teses e dissertações, apenas 22 lançaram mão do delineamento intrassujeitos. Esses resultados evidenciam que as intervenções são pouco contempladas; em sua grande maioria, aquelas que se efetivam não apelam para delineamentos experimentais, o que pode comprometer o controle de variáveis consideradas nos estudos (ALMEIDA, 2003).

Diante do exposto, reafirmamos que o desenvolvimento de programas de intervenção voltados para a melhoria educacional é uma necessidade real e, sem dúvida, a linguagem escrita deve ser um dos aspectos principais dentre aqueles contemplados em tais programas.

3. MÉTODO

3.1 Caracterização do estudo

Tratou-se de um estudo do tipo descritivo observacional, com proposta de delineamento do tipo experimental, uso de linha de base múltipla intrassujeitos e número restrito de participantes (GAST; LEDFORD, 2010; COZBY, 2005). O projeto de pesquisa referente ao mesmo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), sob o protocolo de número 046/2010 (Anexo 1).

3.2 Critérios para inclusão dos participantes

1) Participar de modo voluntário, por meio da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE –, pelos pais (Apêndice A) ou responsáveis.

2) Frequentar a sala de contraturno, por se tratar de uma indicação prévia da escola para alunos com dificuldades em relação à leitura e à escrita.

3) Ser aluno regularmente matriculado e com a frequência nas turmas de 3º e 4º anos. Nesses anos, espera-se que “erros” relacionados ao processo de desenvolvimento e adaptação escolar estejam minimizados.

4) Ter entre 8 e 10 anos, com pequenas variações de meses, em função da época de ingresso do aluno na escola e adaptação de séries para anos.

5) Possuir frequência de, no mínimo, 1 ano na Educação Infantil.

6) Possuir histórico de baixo desempenho em escrita, indicado por meio de protocolo (Apêndice B) preenchido pelos educadores.

7) Ter desenvolvimento neurológico normal, com ausência de histórico de terapia fonoaudiológica, investigado em entrevista com pais (Apêndice C).

8) Ter audição e visão normais, confirmadas por meio de audiometria, dados do prontuário escolar (escala de Snellen) e relatos de mães e professores.

3.3 Procedimentos preliminares para seleção dos participantes

Inicialmente, foram realizadas visitas às escolas, para seleção dos participantes da pesquisa. Nesse momento, foram contatadas quatro escolas de Ensino Fundamental

de bairros centrais da cidade, selecionadas por demanda clínica de escolares com queixa de aprendizagem. Após essa indicação inicial, uma das escolas foi excluída do estudo, por se tratar de uma instituição que iria acolher um trabalho de intervenção fonoaudiológica, em período coincidente ao de coleta de dados.

Depois do recebimento das autorizações (Apêndice D) das três instituições restantes para a realização do estudo, foram distribuídos os protocolos para os educadores de contraturno. Esses professores também aceitaram participar da pesquisa de forma voluntária, assinando um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice E). Os mesmos foram orientados a preencher um protocolo para cada criança da turma, a fim de fornecerem um perfil acadêmico individual. Eles foram igualmente orientados a não assinalarem as alternativas do protocolo (Apêndice B) que gerassem dúvidas em relação ao perfil dos alunos.

De posse de aproximadamente vinte e um protocolos preenchidos, foram selecionados previamente oito escolares, de duas escolas, que preenchiam critérios de idade, escolaridade e baixo desempenho em escrita. Em seguida, foram contatados os pais e/ou cuidadores, a fim de dar seguimento ao estudo.

Deu-se início às entrevistas de anamnese com os pais. Nesse momento, foram obtidos dados relevantes sobre o desenvolvimento infantil, no período de zero a seis anos de idade, e dados específicos acerca do desenvolvimento da linguagem escrita. Além disso, os pais foram questionados sobre o contato do(a) filho(a) com essa modalidade de linguagem, fora de instituições escolares, ingresso na Educação Infantil e Ensino Fundamental, dentre outros aspectos. Esses dados foram obtidos por meio de entrevista semiestruturada e aplicação do Inventário de Recursos familiares – RAF (Anexo 2) – e foram utilizados para finalizar a seleção dos alunos que participariam do programa de intervenção.

Após essas entrevistas, sete escolares foram encaminhados para avaliação audiológica, em Clínica-Escola de Fonoaudiologia, que também autorizou a realização de tal procedimento no local (Apêndice F). Depois de todos esses procedimentos, foram definidos aqueles que iriam participar do programa de intervenção, cujas características são descritas a seguir.

3.4 Participantes do programa de intervenção

O programa foi aplicado em quatro escolares que frequentavam salas de contraturno, em duas escolas. Sua idade variou entre oito anos e quatro meses a dez anos e dois meses. Destes, três eram do gênero masculino e um do gênero feminino. As demais características encontram-se no Quadro 6, a seguir.

Quadro 1 – Distribuição da amostra por idade, gênero e demais características

Categorias	Escolares			
	E1	E2	E3	E4
Idade	9 anos e 4 meses	8 anos e 4 meses	10 anos e 2 meses	8 anos e 6 meses
	Média de idade: 9 anos e 1 mês			
Gênero	M	M	M	F
Escolaridade (em anos)	6 anos	5 anos	7 anos	6 anos
	Média de escolaridade: 6 anos			
Ano escolar frequentado	3º ano	3º ano	4º ano	3º ano
Presença de queixa escolar	Sim	Sim	Sim	Sim
Histórico de retenção em séries	Sim	Não	Sim	Não
Frequência de, pelo menos, 1 ano na Educação Infantil	Sim	Sim	Sim	Sim
Frequência semanal em contraturno	2 dias	2 dias	3 dias	2 dias
Comprometimentos auditivos e visuais	Não	Não	Não	Não
Comprometimentos neurológicos	Não	Não	Não	Não
Atendimentos fonoaudiológicos anteriores	Não	Não	Não	Não
Desempenho* em produção de texto	Regular (P)	Ruim (Q)	Regular (P)	Ruim (Q)

Legenda: F - feminino; M – masculino; *No protocolo preenchido pelos professores, há quatro perfis detalhados de produção textual, e a cada um destes é atribuída uma letra, para fins de escolha do professor. Apenas o pesquisador tinha acesso aos conceitos (ótimo, bom, regular e ruim), de cada uma dessas letras.

Algumas características da amostra, obtidas por meio das entrevistas, merecem destaque, pois se trataram de aspectos fundamentais utilizados para a seleção desta amostra. Dentre estes destaques, citamos dados referentes a: “presença de queixa escolar”, “histórico de retenção em séries”, bem como outras características acerca de desempenho escolar, relatadas pelos professores, igualmente importantes para auxiliar na confirmação da presença de dificuldades de aprendizagem escolares dos participantes.

Sobre a presença de queixa escolar, os professores relataram: “lentidão”, “desatenção”, “dificuldade para ler e escrever” e “troca de letras na escrita e na fala”. Destacamos a retenção em séries de E1 e E3 que, permaneceram na segunda série, por dois anos, em função de “dificuldades para acompanhar a turma”. Segundo relatos de seus professores, estes escolares frequentaram o Ensino Infantil por um ano, o que pode ter sido um dos fatores que dificultou essa adaptação escolar, em séries subsequentes.

Quanto às dificuldades de linguagem oral e escrita, os relatos dos professores sugeriam alterações de ordem fonológica. Além disso, características como leitura silabada e escrita com transgressões, originadas a partir de confusões surdo-sonoras foram comuns na fala dos professores.

Além destes dados, nas entrevistas com os pais, foram registrados relatos que indicavam outros aspectos que poderiam interferir no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita. Salientamos a baixa escolaridade materna e paterna (Ensino fundamental completo), no caso de E1 e E4, bem como a baixa ou ausência de manipulação de materiais escritos em ambiente domiciliar, em todos os casos. Os pais relataram ainda, no caso de E1, E2 e E4, atraso em relação ao processo de aquisição da linguagem oral.

Enfim, este histórico de desenvolvimento obtido junto aos pais, somado às características atuais de desempenho escolar, coletadas com os professores foram suficientes para concluirmos que tais escolares apresentavam um quadro de Dificuldades de Aprendizagem.

3.5 Locais

O estudo foi realizado em duas escolas, nas quais estavam matriculados os participantes, localizadas em bairros centrais de uma cidade de pequeno porte do

interior do Estado do Paraná. Em ambas, os professores afirmaram seguir metodologia de alfabetização analítica, com base na teoria construtivista.

3.6 Equipamentos

Durante o processo de seleção dos participantes, foi utilizado um audiômetro Danplex DA 65. Outros equipamentos – como impressora jato de tinta, copiadora e *scanner*, *note book* com monitor 15”, sistema *Windows 7* – foram empregados, ao longo de toda a pesquisa.

3.7 Materiais e instrumentos

Para selecionar os participantes, utilizamos os seguintes materiais: termos de consentimento livre e esclarecido para pais (Apêndice A) e educadores (Apêndice E); protocolo de demanda para dificuldades de aprendizagem, a ser aplicado com os educadores (Apêndice B) e elaborado para esta pesquisa, com base em Muñoz e Oliveira (2007); roteiro semiestruturado para entrevista com as mães ou cuidadores (Apêndice C), também elaborado pela pesquisadora para este estudo.

Ainda, durante o processo de seleção dos participantes, foi usado o Inventário de Recursos Familiares – RAF (MARTURANO, 2006), indicado no Anexo 2.

Antes do início da intervenção, foram confeccionados alguns instrumentos e materiais para uso específico, em nossa intervenção. Seguiram-se os resultados de um estudo-piloto realizado por Oliveira e Braga (2009). Os materiais confeccionados foram: protocolo para descrição escrita de gravuras (Apêndice G); protocolo de pontuação dos elementos da história e atribuição de categorias, que será descrito em sessões seguintes; gravuras incluídas nas sessões de linha de base e intervenção (Apêndice H). Ressalta-se que essas gravuras se referem a uma das partes fundamentais do instrumento desta investigação, cuja descrição está na subseção seguinte. Além disso, foram também utilizadas histórias infantis para identificação dos elementos da narrativa, durante a intervenção (Apêndice I).

3.7.1 Construção dos instrumentos usados em nosso programa

a) Protocolos de pontuação dos elementos da história e atribuição de categorias

Dentro da proposta de uma intervenção com delineamento de linha de base múltipla, uma das preocupações fundamentais deve ser o instrumento de medida, haja vista que esse instrumento será adotado pelo pesquisador, durante todo o processo (linha de base e intervenção). Trata-se, portanto, de uma das características que auxilia na definição desse tipo de delineamento (GAST; LEDFORD, 2010).

Em nosso programa, os protocolos destinados a medir o desempenho dos participantes foram inspirados nos estudos de Morrow (1986), Silva e Spinillo (2000) e Santos (2007). Tais estudos explicitaram projetos de análise de produções de histórias orais e escritas, em seus níveis qualitativos e quantitativos.

No estudo de Morrow (1986), a autora apresenta uma proposta de pontuação para as características dos elementos das histórias orais produzidas por escolares sem alteração de linguagem. Trata-se de protocolo que pontua cada característica, a partir de sua presença na história. Em nosso estudo-piloto (OLIVEIRA, BRAGA, 2009), foi usado tal protocolo, seguindo a pontuação sugerida pela autora (1 ponto para cada característica do elemento considerado). É importante destacar que esses aspectos dos elementos das histórias orais e escritas são semelhantes.

As adaptações feitas em relação à pontuação desse protocolo seguiram a estruturação das histórias escritas produzidas pelos escolares do estudo-piloto e, principalmente, os elementos que eram solicitados durante a produção da história (cenário, tema, enredo, resolução e sequência). Em função de cada um destes elementos apresentar características específicas, a pontuação modificava a partir do que surgia nas histórias. Por isso, estabeleceu-se um escore ideal para esta produção. Exemplo: o ideal é que em um cenário aparecessem: lugar, tempo e mais de um personagem, para que a trama pudesse ser encadeada o mais adequadamente possível, em relação a sua estrutura. E, portanto, sua pontuação ideal era a de 4 pontos. Isso significa que, para avaliar a história produzida era preciso se atentar à sua caracterização e não à soma de pontos apresentados no Quadro 2, proposto a partir destes critérios, com base na estruturação de uma narrativa, proposta por Morrow (1986).

Quadro 2 – Pontuação a ser atribuída para as histórias escritas produzidas pelos escolares

Categorias	Pontuação obtida	
Cenário	1 personagem	SIM= 1
	Mais de 1 personagem	SIM=2
	Tempo	SIM=1
	Lugar	SIM=1
Subtotal ideal: 4 pontos		
Tema	Descrição de ações	SIM=2
	Presença clara de uma situação-problema?	SIM=5
Subtotal ideal: 5 pontos		
Enredo (Resolução do problema)	Nenhuma ação	SIM=0
	Uma ação	SIM=2
	Mais de uma ação	SIM=4
Subtotal ideal: 4 pontos		
Resolução/ Desfecho	Final definido a partir da resolução do problema	SIM=4
	Final simples e direto sem resolução do problema	SIM=2
	Final simples e direto sem relação com o restante da história	SIM =1
	Final indefinido ou ausente	SIM=0
Subtotal ideal: 4 pontos		
Sequência (Pontuar somente na presença de Enredo)	Presença	SIM=1
	Ausência	SIM=0
Subtotal ideal: 1 ponto		
Total ideal de pontos	18/18	

Quanto à categorização das histórias escritas produzidas pelos escolares, no estudo de Silva e Spinillo (2000), há uma proposta bastante difundida, cuja base se configura com as características principais dos textos (Categorias de I a VI). Essa proposta foi adotada, acrescentando-se a pontuação obtida a partir do Quadro 2, apresentado anteriormente. Tal sugestão foi originada no momento da análise dos juízes, realizada igualmente no estudo-piloto de Oliveira e Braga (2009). A seguir, é exposto o Quadro 3, com essa sugestão.

Quadro 3 – Pontuação estabelecida para cada categoria de história

Categorias	Pontuação obtida (Quadro 2)	Características principais de cada categoria (SILVA; SPINILLO, 2000)
I	Até 3	Não-histórias, consistindo de frases soltas, sequência de ações, relatos pessoais, sem a presença de marcadores linguísticos típicos de histórias.
II	4 a 6	Introdução da cena e dos personagens, com a presença de marcadores linguísticos convencionais de começo de história e descrição de ações, sem uma sequência adequada.
III	7 a 9	Semelhante à categoria II, com ação ou ações que sugerem o esboço de uma situação-problema.
IV	10 a 12	Semelhante à categoria III, apresentando também tentativa(s) de resolução da situação-problema, porém, com desfecho ausente.
V	13 a 15	O desfecho está presente, porém não é explicitado como a situação-problema foi resolvida, ou seja, não há descrição clara das ações feitas ou da ação feita para essa resolução, ou, se ela ocorre, é direta.
VI	16 a 18	Histórias completas, com uma estrutura narrativa elaborada, na qual o desfecho da trama é explicitado com sequência adequada de todos os elementos constituintes da história.

c) Protocolos para a análise de aspectos linguísticos

A elaboração e a adaptação dos protocolos, para a análise linguística das histórias dos escolares contou também com as contribuições do estudo-piloto de Oliveira e Braga (2009). Quanto a esse aspecto, utilizamos os protocolos propostos por Santos (2007). No piloto, esse uso foi feito na íntegra, todavia, o foco de análise da pesquisa conduzida por Santos (2007) era linguístico, enquanto o nosso era o de textualidade. Quer dizer, a preocupação central de nossa pesquisa era a de que os escolares melhorassem a produção textual referente aos aspectos macro e microestruturais do texto. Por isso, foi realizada uma adaptação, no sentido de valorizar mais esses aspectos, sem perder de vista os aspectos linguísticos, igualmente importantes na elaboração de qualquer que seja o gênero textual.

Essa adaptação preservou a nomenclatura das variáveis analisadas (Convenções Contextuais, Linguagem Contextual e Elaboração da História), resultando nos protocolos apresentados a seguir, nos Quadros 4, 5 e 6.

As convenções contextuais avaliam o início de orações com letra maiúscula, uso de vírgulas e ponto final nas orações. Verificam, ainda, o número de erros de grafia, contando palavras erradas apenas uma vez. A linguagem contextual avalia os tipos de períodos presentes no texto, uso de conectivos (além do “e”), presença de plural, dentre outros. A elaboração de história possui itens que avaliam como é o início dessa história, se há coerência dela com as gravuras disponibilizadas, como é a sequência da mesma, se há personagens, ações, como é colocado o final da história e a qualidade desta.

Quadro 4 – Protocolo para análise de Convenções Contextuais (CC)

Critérios para atribuição de pontos	Totais parciais
a) Orações iniciadas com letras maiúsculas 0 = não 1 = sim	
b) Uso de vírgulas 0 = não 1 = sim	
c) Uso de ponto final nas orações 0 = não 1 = sim	
d) Número de erros de grafia (contar palavras erradas apenas uma vez) 0 = 6 ou mais 1 = 3 a 5 2 = 0 a 2	
Total de pontos obtidos	/5 (pontuação ideal)

Quadro 5 – Protocolo para análise de Linguagem Contextual (LC)

Critérios para atribuição de pontos	Totais parciais
a) Períodos incompletos 1 = não 0 = sim	
b) Períodos compridos, sem pontuação, com muitos “e” 1 = não 0 = sim	
c) Uso de períodos compostos 0 = nenhum 1 = 1 2 = 2 a 3 3 = 4 ou mais	
d) Presença de orações introdutórias de história	

0 = nenhuma 1 = 1 a 2 2 = 3 a 5 3 = mais de 5	
e) Uso de conectivos entre as orações, além de “e” 0 = não 1 = 1 a 3 2 = 4 ou mais	
f) Presença de plural 0 = mais de 1 erro 1 = 1 erro 2 = nenhum erro	
g) Presença de períodos nos parágrafos 0 = 1 parágrafo, 1 período 1 = 1 parágrafo, 2 ou mais períodos 2 = 2 ou mais parágrafos, 2 ou mais períodos em pelo menos 1 parágrafo 3 = 2 ou mais parágrafos, 2 ou mais períodos em pelo menos 2 parágrafos	
h) O texto produzido é composto de 0 = principalmente de períodos incompletos, longos, sem pontuação ou mal estruturados 1 = principalmente por períodos simples com locuções prepositivas, ou compostos por coordenação 2 = uma variedade de períodos simples, compostos, com orações coordenadas e subordinadas	
Total de pontos obtidos	/17 (pontuação ideal)

Quadro 6 – Protocolo para análise de Elaboração da História (EH)

Crítérios para atribuição de pontos	Totais parciais
a) Início da história 0 = ausente, abrupto 1 = simples, aproveitável 2 = interessante, cativante	
b) A história tem coerência com as figuras disponibilizadas 0 = não 1 = sim	
c) A história fica presa a apenas uma das figuras disponibilizadas 1 = não 0 = sim	
d) A sequência da história 0 = não há, incorreta, informações aleatórias 1 = há alguma, mas com certa divagação 2 = é suavemente conduzida do começo ao fim	
e) Há personagens na história 0 = nenhuma 1 = 1 a 2 2 = 3 a 5	
f) Há ação na história? 0 = não 1 = sim	

g) Como é colocado o final da história 0 = não há, abrupto 1 = fraco 2 = lógico, com final definido	
h) A história é 0 = insípida, apenas fez descrição das figuras disponibilizadas 1 = simples, direta, objetiva 2 = interessante e coerente, com conteúdo além daquele presente nas sentenças produzidas	
Total de pontos obtidos	/13 (pontuação ideal)

d) Gravuras utilizadas para a emergência de histórias escritas

As gravuras empregadas durante a linha de base e a intervenção foram elaboradas por um profissional contratado para tal. Para tanto, foram fornecidas as histórias originais devidamente separadas em seus elementos constituintes (cenário, tema, enredo e resolução), a fim de que fosse produzida uma gravura para cada um desses elementos. No total, foram confeccionadas vinte e quatro histórias ilustradas.

Cada gravura foi elaborada em folha de sulfite tamanho A4 (21 cm de largura e 29,7 cm de altura), tamanho que foi preservado durante a coleta de dados. No entanto, para usar essas gravuras no programa de intervenção, foi necessário saber se as mesmas eram fiéis à história original, bem como se estas indicavam os elementos que estruturam uma história.

Para isso, foi realizado um segundo estudo-piloto (OLIVEIRA et al., 2010), que garantiu o auxílio das gravuras quanto à emergência de narrativas orais contadas por escolares de perfil semelhante aos do programa de intervenção, porém, sem queixa de dificuldades de aprendizagem. Essa pesquisa indicou que as gravuras forneciam uma situação-problema e um desfecho em relação à história.

As características dessas gravuras seguiram as sugestões fornecidas pelo primeiro estudo-piloto, elaborado por Oliveira e Braga (2009), a saber: focar os elementos da história em cada gravura, de modo que estas fornecessem aspectos diretos de cada elemento que compõe a história. O objetivo central foi o de adaptar e aperfeiçoar o instrumento, para usá-lo neste programa. Em Oliveira e Braga (2009), foram usadas gravuras isoladas, com as quais os escolares produziam vocábulos, em seguida frases, a partir desses vocábulos e só então era montada uma história, com base em instruções concernentes às suas partes.

A partir dos resultados, foi possível verificar que as formas de apresentação das gravuras deveriam ser modificadas, passando de elementos isolados para gravuras temáticas, nas quais os elementos (cenário, tema, enredo e resolução) fossem visualizados pelos escolares. A seguir, disponibilizamos um exemplo dessas gravuras, referente a uma história; o restante do material encontra-se no Apêndice H. A ordem das gravuras, ora apresentada em formato numérico, não foi oferecida para os escolares, ao longo do programa.

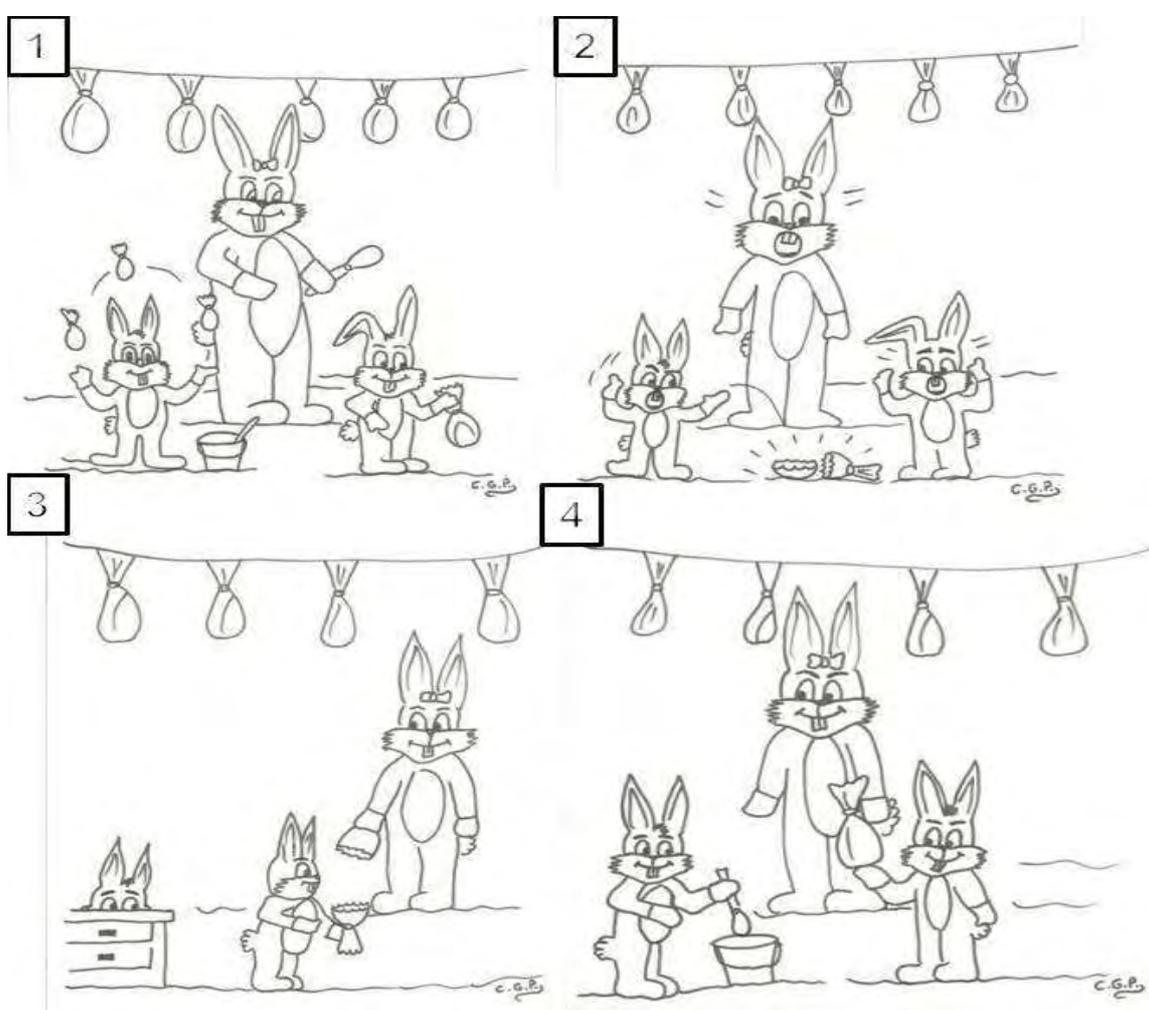


Figura 1: Gravuras confeccionadas para a história “Tico: o coelho trapalhão”, utilizadas durante a linha de base.

3.8 Delineamento do estudo

Nosso programa de intervenção empregou um delineamento de linha de base múltipla intrassujeitos, constituído de duas condições: linha de base e intervenção. A condição de intervenção, por sua vez, foi constituída de duas fases: fase A, na qual foram utilizadas instruções dirigidas, e fase B, na qual foi usada uma estratégia de autorregulação.

Esse programa (variável independente) foi ministrado pelo pesquisador, cuja meta era o ensino de elementos organizadores de histórias (variáveis dependentes), em sua modalidade escrita. Os elementos selecionados (cenário, tema, enredo, resolução e sequência) baseiam-se nos estudos de Morrow (1986), que, conforme foi citado anteriormente, tratou-se de um estudo conduzido com escolares que produziam narrativas orais, cujos resultados retratam uma importante referência para muitos estudos atuais, principalmente em relação à forma de analisar as produções. Em nossa pesquisa, foram empregadas apenas as bases de análise da estrutura das narrativas produzidas, que, tanto em sua modalidade oral, quanto escrita, são as mesmas.

3.9 Linha de base

A linha de base foi constituída de uma fase de levantamento do repertório inicial de narrativa do escolar, antes de qualquer intervenção, ou seja, nesse momento, o experimentador buscava investigar o comportamento do escolar, tal como ele ocorre naturalmente. No entanto, adotamos o tipo de linha de base chamada não-operante, na qual é fornecido um mínimo de apoio ao indivíduo, quando lhe é solicitado um determinado comportamento. Portanto, nessa fase, foram fornecidas instruções, ainda que mínimas e sem intervir na produção do escolar. As sessões dessa fase obedeciam a uma sequência de três passos, conforme é detalhado a seguir.

Passos da linha de base

No *Passo 1*, foram disponibilizadas para o escolar quatro gravuras. Em seguida, foi solicitado que ele as dispusesse em sequência, a fim de formar uma história. O *Passo 2* consistiu na solicitação da descrição oral dessas gravuras. Após a descrição, pedia-se ao escolar que escrevesse tal descrição em protocolo específico. Para tanto, ele

precisava repetir oralmente a descrição das gravuras, à medida que as escrevia no protocolo. O *Passo 2* foi repetido para todas as gravuras (1, 2, 3 e 4) da história. Quer dizer, ao final desse *Passo*, o escolar tinha quatro descrições escritas que formavam uma história em sequência. Para a descrição oral, o pesquisador aguardava 2 minutos e, para a descrição escrita, 6 minutos.

E, por fim, era executado o *Passo 3*, ou seja, a produção final da história, que consistia em organizar as produções escritas em uma folha, em sequência correta, para finalizar essa história.

Ao se envolver na atividade, apresentando o comportamento solicitado, o escolar tinha um intervalo de 10 minutos para sua execução. Caso ele não conseguisse montar a história durante esse tempo disponibilizado, nesse momento não eram feitas intervenções: o pesquisador apenas repetia as instruções, aguardando-o por mais 5 minutos. Depois desse intervalo de tempo, era encerrada a sessão. Todas as instruções utilizadas nessa fase do estudo encontram-se no Quadro 7, a seguir.

Quadro 7 – Instruções fornecidas durante a linha de base (LB)

Passos da linha de base	Instruções fornecidas
Início	A instrução inicial foi a seguinte: “Nós vamos montar um livro de histórias. Para isso, em cada sessão, nós vamos trabalhar as partes dessas histórias, até montarmos cada uma delas.” Foi explicado também que esse livro seria usado por outras crianças. “Outras crianças vão ler seu livro depois de pronto”.
Passo 1	Nesse momento, foi utilizada a seguinte instrução: “Essas figuras juntas formam uma história. Por favor, coloque-as na ordem, para formar essa história”; “Faça do jeito que você achar correto”. O pesquisador aguardava alguns segundos, confirmava com o escolar se ele já havia terminado e não fazia correções em relação a essa sequência.
Passo 2	Nesse momento, o pesquisador forneceu as seguintes instruções: “Veja essa figura” (apontando para a primeira figura). “Você consegue me dizer o que está acontecendo nela?”. Caso o escolar respondesse de modo correto, o pesquisador fornecia um reforço social (“Ótimo!”; “É isso mesmo!”). Se ele fornecesse uma descrição muito diferente ou incoerente com a figura, o pesquisador o questionava (“Será que é isso mesmo?”), e fornecia uma pista da cena contida na figura (“Veja. Aqui tem um (a)... ele está fazendo...”).
Passo 3	Nesse momento, foi dada a seguinte instrução: “Agora, você vai montar sua história completa”. Inicialmente, o escolar era orientado a fazer uma “junção” das descrições realizadas, para elaborar seu texto. As seguintes instruções foram fornecidas: “Agora, você deverá montar uma história com as partes que você fez”. “Você deverá copiar cada uma das partes aqui (folha separada) na ordem correta”; “Em seguida, você deverá revisar sua história, para ver se não está faltando nada.” Ao longo da elaboração do escolar, o pesquisador fornecia outras “dicas”, como: “Se você quiser,

	<p>pode acrescentar outras palavras e frases em sua história.” Caso ele não conseguisse montar a história, durante o tempo disponibilizado, nesse momento, não eram feitas intervenções, o pesquisador apenas repetia instruções semelhantes às anteriores: “Você deverá copiar cada uma das partes aqui (folha separada) na ordem correta”; “Em seguida, você deverá revisar sua história, para ver se não está faltando nada.”; “Se você quiser, pode acrescentar outras palavras e frases em sua história.”</p>
--	---

A seguir, temos uma figura na qual são expostos, de maneira resumida, os principais passos da linha de base.

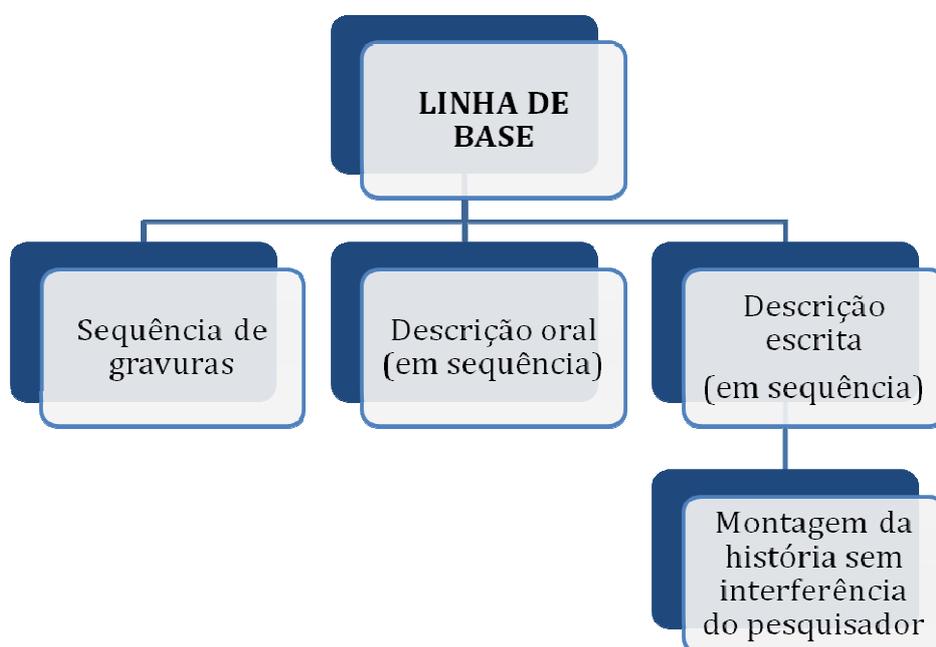


Figura 2: Organograma da linha de base (LB).

3.10 Programa de intervenção

O programa aplicado para auxiliar a produção de histórias escritas dos escolares com queixa na habilidade de produção de textos baseou-se nos estudos de Ferreira e Spinillo (2003), Lins e Silva e Spinillo (2000) e Spinillo (2001). Esses estudos, porém, foram realizados com escolares em fase de desenvolvimento da leitura e da escrita.

Ferreira e Spinillo (2003) destacaram a contribuição de atividades que trabalham com a hierarquia e a organização dos elementos da narrativa, incluindo atividades como a instrução explícita para a identificação das partes da narrativa, a complementação de

narrativas incompletas e a montagem das mesmas. Todas essas atividades foram enfatizadas no sentido de auxiliar a reprodução oral de histórias. Em nosso estudo, optamos por uma adaptação desse programa, modificada segundo o princípio da metatextualidade, cuja descrição é exposta ao longo de sua aplicação. Essa adaptação é justificada em função do foco de nossa pesquisa ser a produção escrita de histórias e as características da população de nossa pesquisa serem distintas.

Lins e Silva e Spinillo (2000), por sua vez, indicaram a importância do apoio linguístico para a reprodução escrita de uma história, por intermédio da leitura. Em nosso programa, a leitura de histórias foi utilizada nos módulos iniciais, concomitante à identificação das partes da história.

E, por fim, Spinillo (2001) salientou o apoio visual, por meio de sequência de gravuras, como uma situação favorável para a emergência de histórias escritas. O nosso programa adotou gravuras especialmente confeccionadas para serem empregadas nessa intervenção, com base nas conclusões obtidas no estudo-piloto (OLIVEIRA, BRAGA, 2009) já relatado. Conforme foi descrito no item de construção do instrumento de pesquisa, esse estudo forneceu bases fundamentais para a estruturação de nosso material de apoio para intervenções metatextuais, apresentado no Apêndice F, como uma das particularidades de nosso programa, ora explicitado.

Tendo em vista essas considerações, nosso programa foi composto por módulos alternados entre duas fases de intervenção (A e B). Na fase A, a produção de uma história era feita com instruções específicas do pesquisador e tinha duração de duas sessões semanais. Na fase B, a produção dava-se a partir de uma estratégia de autorregulação, pouca interferência (instrução) do pesquisador, e era executada em uma sessão semanal. A duração de cada sessão variava entre 50 e 60 minutos.

O programa foi composto de 10 sessões, sendo realizadas duas sessões semanais. Em meses, o mesmo durou aproximadamente quatro e foi aplicado nos meses de março, abril, maio e junho do ano corrente. De modo a facilitar a diferenciação entre os programas aplicados, confeccionamos o Quadro 8, indicado a seguir, com as principais características de cada um destes programas.

Quadro 8 – Diferenciação entre o programa de Ferreira e Spinillo (2003) e a adaptação aplicada neste estudo

CARACTERÍSTICAS E ATIVIDADES REALIZADAS	PROGRAMA ORIGINAL (FERREIRA; SPINILLO, 2003)	PROGRAMA ADAPTADO PARA ESTA PESQUISA
Tipo de delineamento utilizado	Quase experimental com avaliação pré e pós-teste.	Linha de base múltipla intrassujeitos.
Duração do programa em sessões	3 sessões.	10 sessões.
Participantes	Escolares em fase de desenvolvimento da leitura e da escrita, com idades de 7 e 8 anos.	Escolares com dificuldades de aprendizagem, com média de idade de 9 anos e 1 mês.
Uso de instruções explícitas sobre as partes da história	Instruções eram fornecidas relacionando cada parte (início, meio e fim) a um tipo de cor.	Instruções específicas eram fornecidas, utilizando pintura para separar as partes da história (cenário, tema, enredo e resolução), porém sem relacioná-las.
Foco do programa	Reprodução oral de histórias.	Elaboração de histórias escritas.
Uso de leitura para identificação das partes da história	Utilizada antes das instruções das partes que compõem a história. O pesquisador e o escolar realizavam a leitura em uma sessão.	Utilizada antes das instruções das partes que compõem a história. O pesquisador e o escolar realizavam a leitura em duas sessões da fase A de intervenção.
Atividade específica para identificação das partes da história	Realizada com outra história a partir da qual o pesquisador fazia perguntas sobre cada uma das partes do texto. Em seguida solicitava-se ao escolar a pintura das partes com cores correspondentes.	Realizada com outra história a partir da qual o pesquisador repetia as instruções sobre cada uma das partes do texto e solicitava a pintura dessas partes.
Montagem de quebra-cabeças (figuras de animais)	Era feita a partir de três partes (cabeça, corpo e patas) a fim de realizar uma analogia entre as partes da história e as partes do animal.	As instruções acerca das partes da história eram reforçadas a partir da construção conjunta de um quadro contendo as principais características de cada uma dessas partes (Exemplo: Cenário – personagens, lugar e tempo). Esse quadro auxiliaria o escolar na fase seguinte (B) de intervenção.
Coordenação de gravuras com as partes da história	Apresentação de sete gravuras (duas do começo, três do meio e duas do final) relacionadas a uma história lida pelo pesquisador. À medida que era lida uma história o pesquisador solicitava a correspondência das gravuras (início, meio e final). Em um segundo	Eram apresentadas quatro gravuras correspondentes a uma história. Eram fornecidas, ao escolar, instruções específicas enfatizando que cada figura correspondia a uma parte da história (cenário, tema, enredo e resolução). Em seguida eram solicitadas as descrições oral e

	momento era solicitada a sequência de uma nova história para o escolar e em seguida a produção oral completa da história.	escrita da história com instruções específicas em cada passo.
Identificação de partes da história e complementação de história incompletas	Partes aleatórias e incompletas de uma história eram lidas e era solicitado ao escolar que as identificasse e completasse de maneira oral.	Não foi realizada nenhuma atividade semelhante.
Montagem de baralho com auxílio do pesquisador	Em meio a seis cartas embaralhadas o escolar era solicitado a separar duas histórias e em seguida produzi-las de modo oral.	Não foi realizada nenhuma atividade semelhante.
Montagem de baralho de forma independente	Em meio a nove cartas embaralhadas o escolar era solicitado a separar três histórias, sem o auxílio do pesquisador e, em seguida, produzi-las de modo oral.	Na fase B de intervenção o escolar produzia a história escrita com menos apoio do pesquisador (de modo independente) a partir do quadro resumo montado com o pesquisador anteriormente.

3.11 Critérios para dar início à intervenção

O critério para dar início à intervenção foi a obtenção de uma linha de base estável. O participante 1 (E1) apresentou essa estabilidade, a partir da 3ª sessão, enquanto os demais, a partir da 4ª. O critério para o início da intervenção com os demais participantes seria a obtenção de dois níveis de história, acima daquele apresentado em linha de base, durante a intervenção com estratégia de autorregulação (fase B). Isto é, se E1 produzisse uma história com categoria II, na linha de base, o segundo participante entraria em intervenção, quando E1 produzisse uma história com categoria IV, na fase B – e assim por diante.

Fase A de Intervenção

1ª etapa da Fase A de Intervenção: identificação dos elementos de uma história escrita com uso de leitura

Inicialmente, o pesquisador explicava para o escolar que uma história é composta de quatro elementos em sequência, que são: cenário, tema, enredo e resolução.

Em seguida, esses elementos eram indicados em uma história escrita (impressa), conforme é sugerido por Ferreira e Spinillo (2003). Num primeiro momento, o pesquisador lia essa história e depois pintava cada uma de suas partes, explicando essa identificação: cenário (lugar, tempo e personagens), tema (surgimento de um problema a ser resolvido ou de uma meta a ser atingida pelo personagem principal), enredo (ação ou conjunto de ações que o personagem fazia para resolver o problema ou atingir a meta), resolução (momento em que o personagem resolve o problema ou alcança a meta), sequência (ordem em que aparece cada um desses elementos na história). Em nosso programa, foram inseridas histórias que continham enredos somente com situações-problema.

O pesquisador usou lápis de cor para identificar cada um desses elementos da história e essa atividade foi desenvolvida nos dois módulos iniciais da Fase A de Intervenção. Ressalta-se, no entanto, que diferentemente do procedimento adotado por Ferreira e Spinillo (2003), o uso das cores nesse momento tinham o objetivo apenas de diferenciar os elementos da história para o escolar, não sendo necessário ele memorizar a associação entre as cores e esses elementos.

Após esse exercício, o pesquisador montou, com o escolar, uma espécie de quadro (Quadro 9) que continha o resumo das características de cada uma dessas partes da história. Esse quadro correspondia à estratégia de autorregulação, para utilização nas sessões da Fase B de Intervenção. O mesmo foi plastificado e disponibilizado, nas sessões seguintes. Essa estratégia tratou-se de mais um dos diferenciais de nossa pesquisa.

O elemento sequência foi trabalhado oralmente, como um alerta para o escolar, pois este, ao contrário dos outros elementos, não contém características específicas, indicando apenas a ordem dos demais.

Quadro 9 – Caracterização dos elementos que compõem uma história

Elementos que compõem uma história	Caracterização de cada um dos elementos
Cenário	O lugar no qual se passa a história O tempo em que aconteceu a história Um ou mais personagens da história
Tema	Problema a ser resolvido pelo personagem principal ou pelos personagens
Enredo	Uma ação ou um conjunto de ações para resolver o problema
Resolução	O momento em que o personagem principal ou os personagens mencionados resolvem o problema

Num segundo momento, o escolar foi instruído a fazer o mesmo exercício de identificação das partes de uma segunda história, também lida pelo pesquisador.

De modo a respeitar aspectos superestruturais do texto (KOCH, 1995), principalmente para que fossem mantidas as coerências dos tipos superestrutural e temporal, o tamanho das histórias não foi modificado ao longo da intervenção. As mesmas tinham, no máximo, 25 linhas, com uma trama simples, contendo um ou dois personagens, um problema central e a resolução do mesmo. Cabe ressaltar ainda que a formatação utilizada foi padronizada: fonte Arial, tamanho 12, sem espaço entrelinhas e texto com recuo à esquerda, sem parágrafos. Essa formatação é indicada como mais funcional para o leitor e a fonte Arial como mais fácil de ler. As histórias incluídas nessa etapa encontram-se no Apêndice I. Essas características garantiam minimamente aspectos de coerência e da estrutura do texto (narrativa), enfatizada em nosso estudo (KOCH, 1995).

Além disso, essa longa exposição do escolar a vários textos que continham características semelhantes foi considerada também como um facilitador em relação ao aperfeiçoamento de suas produções.

2ª etapa da Fase A de Intervenção: produção escrita dos elementos da história e finalização da mesma

Essa etapa teve início com a produção escrita do cenário. Inicialmente, o pesquisador solicitava a descrição oral da gravura 1, referente a esse elemento. Após a descrição da figura, era solicitado ao escolar que a escrevesse, em protocolo específico, o mesmo utilizado na Linha de Base. Esse protocolo o auxiliava em relação ao elemento

sequência, visto que, os demais elementos já vinham na ordem correta em que estes deveriam aparecer na história.

Para a descrição oral, o pesquisador aguardava dois minutos e para a descrição escrita, seis minutos. Quando o escolar terminava o texto, o pesquisador iniciava sua intervenção, dependendo do elemento que estava sendo trabalhado. Para essa intervenção, além de instruções, apelou-se para inferências relacionadas aos elementos da narrativa, cujas descrições serão indicadas posteriormente no Quadro 11.

Após essa intervenção, o escolar revisava o texto daquele determinado elemento, fazendo modificações necessárias e, então, passava-se para a produção dos próximos elementos da história, a partir da descrição oral da gravura 2 (tema).

A segunda sessão de intervenção da Fase A correspondia à elaboração dos elementos enredo e resolução. Além disso, nessa segunda sessão, era finalizada a história. Os procedimentos da segunda sessão eram semelhantes ao da primeira, modificando-se apenas as gravuras empregadas (3 e 4).

Finalização da história

Nesse momento, o pesquisador forneceu uma folha com pautas para o escolar, a fim de que ele pudesse dispor seus elementos produzidos, de maneira a finalizar sua história. Foi-lhe fornecido um tempo máximo de 15 minutos para essa organização, porém, quando era necessário (por exemplo, se ele copiava devagar), o pesquisador fornecia instruções adicionais e um tempo maior, o qual não poderia ultrapassar 25 minutos, acrescidos dos 15 anteriores.

Após essa montagem da história, era feita a correção gramatical, para finalizá-la, por meio de leitura compartilhada e inferências. Após essa correção, a versão final da história era entregue ao pesquisador, para fins de medidas.

A seguir, é apresentado o Quadro 10, que contém todas as instruções usadas durante a Fase A de Intervenção.

Quadro 10 – Instruções fornecidas durante a Fase A de Intervenção

Etapas da Fase A de Intervenção	Instruções fornecidas
<p>Etapa 1: identificação dos elementos de uma história.</p>	<p>As instruções utilizadas durante essa etapa foram: “No cenário tem o lugar, os personagens e o tempo em que aconteceu a história”; “No tema aparece um problema...”; “No enredo tem as ações que o personagem faz para resolver esse problema...” “E na resolução aparece como foi resolvido o problema, finalizando a história...”</p> <p>Em seguida, o pesquisador indicava para o escolar qual a cor ele iria usar para pintar cada uma dessas partes da história, repetindo a descrição de seus elementos. “No cenário tinha o lugar, os personagens... essa parte eu vou pintar de...”; “No tema tinha um problema, que era... essa parte eu vou pintar de...”; “No enredo tinha... essa parte eu vou pintar de...” “Na resolução contava como foi resolvido o problema, quando... essa parte eu vou pintar de...” O uso dessas instruções garantia a emissão dessas definições pelo menos duas vezes durante essa etapa.</p> <p>No momento em que o escolar exercitava a <i>identificação dos elementos de uma narrativa escrita</i>, as instruções empregadas foram: “Agora eu vou ler outra história, pra você separar as partes dela”; “Agora você vai fazer como eu fiz, separar o cenário... e me mostrar a sequência em que eles estão”; “Se quiser, pode utilizar o nosso quadro-resumo para confirmar se sua separação está correta”; “Preste bastante atenção, porque em suas histórias deverão ter essas partes também”.</p>
<p>Etapa 2: produção dos elementos da história escrita e finalização da mesma</p>	<p>Nessa etapa, o pesquisador forneceu as seguintes instruções: “Veja essa figura” (apontando para a figura do cenário da história). “Você consegue me dizer o que está acontecendo nela?”. Caso o escolar respondesse de modo correto, o pesquisador fornecia um reforço social: “Ótimo!” “É isso mesmo!”. Se ele fornecesse uma descrição muito diferente ou incoerente com a figura, ele era questionado: “Será que é isso mesmo?”. E era fornecida uma pista da cena contida na figura: “Veja, aqui tem um(a)... ele está fazendo...”</p> <p>Durante a produção dos elementos, as instruções eram direcionadas para cada um deles.</p> <p>Exemplo da sessão do cenário: “Esse será o cenário de sua primeira história. Vamos ver se tem tudo que precisa nele?”; “Você se lembra do que deve ter num cenário?”. “Lembra daquele nosso quadro?” Nesse momento, o pesquisador lançava mão novamente do quadro-resumo contendo as características do cenário: “Veja, no cenário tem que ter um lugar, um ou mais personagens e o tempo no qual está acontecendo a história. Vamos procurar esses elementos em seu cenário?”</p> <p>“Esse será o enredo de sua primeira história. Vamos ver se tem tudo que precisa nele?”; “Você se lembra do que deve ter num enredo?”. “Lembra daquele nosso quadro?” Nesse momento, o pesquisador lançava mão novamente do quadro-resumo contendo as características do enredo. “Veja, no enredo tem que aparecer as ações ou a ação que o personagem fez para resolver o problema. Vamos procurar essas ações em seu enredo?”.</p> <p>Para finalizar a história, o pesquisador forneceu uma folha com pautas para o escolar e as seguintes instruções: “Agora, você deverá colocar todos os seus elementos (o cenário, o tema, o enredo e a resolução) em ordem, para formar sua história.”; “Para isso, você vai apenas organizar as produções feitas anteriormente, copiando-as aqui (apontando a folha com pautas)”.</p>

	<p>Eram emitidas também instruções e dicas adicionais: “Vamos ver no quadro novamente qual é a sequência de cada elemento?”; “Vamos escrever essa sequência aqui (indicando uma folha separada)”. “Agora, vamos procurar o seu cenário?”; “O que é mesmo que tem no cenário?” “E no tema?” Essas instruções eram feitas até que o escolar montasse sua história.</p> <p>Após essa montagem da história, era feita a correção gramatical, para finalizá-la. Nesse momento, as seguintes instruções foram fornecidas: “Agora nós vamos fazer uma revisão de sua história e corrigir o que for necessário.”</p>
--	--

Durante a etapa 2 da Fase A de Intervenção, o pesquisador utilizou ainda um quadro auxiliar (Quadro 11), contendo inferências que tinham como objetivo aperfeiçoar os elementos produzidos pelos escolares.

Quadro 11 – Perguntas usadas para auxiliar na emergência dos elementos da história

Elementos que compõem uma história	Perguntas para auxiliar na elaboração e no aperfeiçoamento dos elementos da história
Cenário	Tempo: Quando a história aconteceu? Lugar: Onde a história aconteceu? Personagens: Quem estava envolvido na história? Ele(a) tinha algum amigo? Quem era? Há expressões que indicam o início de sua história? Exemplo: “Um dia... Era uma vez...”
Tema	Problema: Aconteceu alguma coisa com eles? O que aconteceu?
Enredo	Problema: O que eles fizeram para tentar resolver o problema? Precisaram de ajuda? Quem os ajudou? Foi muito difícil? Por onde começou (aram)? O que fez ou fizeram primeiro? E depois?
Resolução	Problema: Conseguiram resolver o problema? Como terminou a história?

A seguir, temos uma segunda figura, na qual são expostas, de maneira resumida, as principais etapas da fase A de Intervenção.

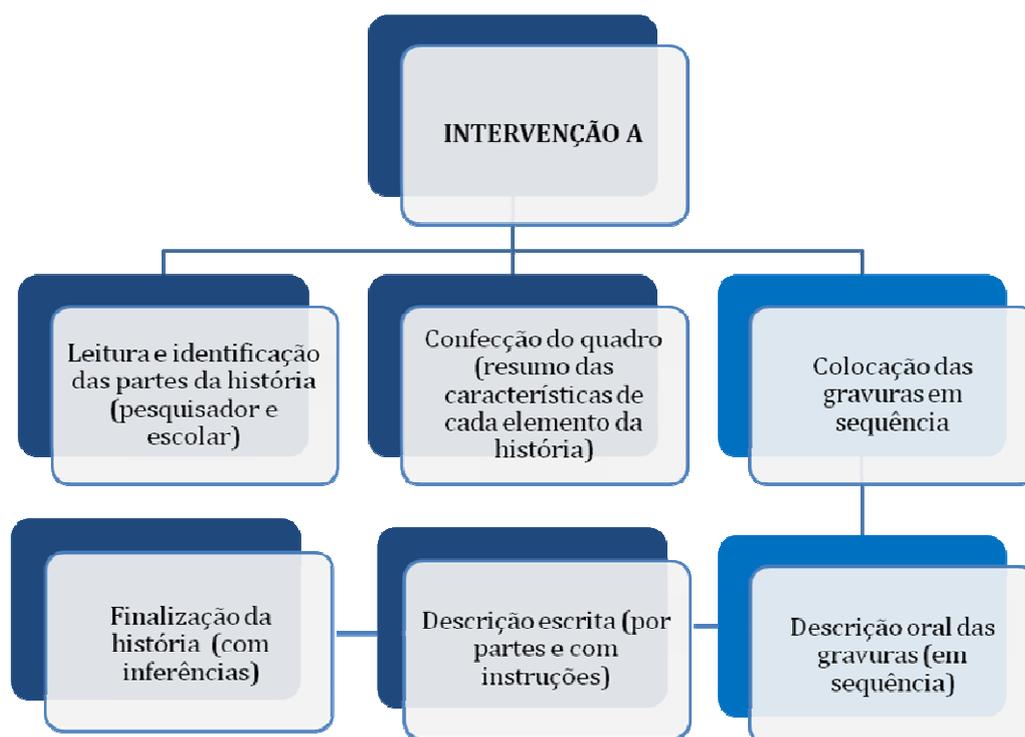


Figura 3: Organograma da fase A de intervenção.

Fase B de Intervenção

Nesse momento, o foco central da intervenção era o uso da estratégia de autorregulação (Quadro 11). A sessão iniciava com a solicitação da sequência das gravuras, disponibilizadas para formação de uma história e de sua descrição oral.

Em seguida, o pesquisador colocava o Quadro 11 ao lado das gravuras e solicitava ao escolar que escrevesse a descrição oral de cada um dos elementos em protocolo específico, observando as características de cada elemento da história, por meio desse quadro.

Quando o escolar finalizava a produção dos elementos, ele era instruído a revisar e copiar o texto, em uma folha com pautas. Foi fornecido um tempo máximo de 15 minutos para essa organização e cópia, também como na Fase A de Intervenção. Após essa montagem da história, era feita a correção gramatical, para finalizá-la. A seguir, é disponibilizado um quadro (Quadro 12) com as instruções utilizadas durante essa Fase.

Quadro 12 – Instruções fornecidas durante a Fase B de Intervenção

Etapas da Fase B de Intervenção	Instruções fornecidas
Única	<p>De posse da sequência das gravuras, elaborada pelo escolar, o pesquisador fornecia a seguinte instrução: “Cada uma dessas gravuras é um elemento de sua história. E essa é a sequência deles. Lembra-se de quais são eles?” O pesquisador aguardava alguns segundos para observar se o escolar iria recordar e mencionar os elementos da história. Caso isso não ocorresse, o pesquisador mencionava-os, lançando mão do Quadro 8: “Lembra que fizemos esse quadro para resumir as características dessas partes da história? Agora você vai utilizá-lo sozinho.”</p> <p>Após a descrição oral, o pesquisador solicitava que o escolar escrevesse a descrição em um protocolo específico, usando as seguintes instruções: “Essa gravura (apontando para a gravura 1) corresponde ao seu cenário. Descreva-o aqui (apontando o primeiro campo do protocolo) pra mim, por favor? Não se esqueça de utilizar o quadro.” O pesquisador aguardava 5 minutos e solicitava, da mesma forma, os demais elementos, adotando a mesma instrução para cada um dos elementos. Sempre que o escolar interrompia a atividade, o pesquisador emitia a seguinte instrução: “Você está em dúvida do que deve conter em seu... (cenário, tema...), dê uma olhada no quadro novamente.”.</p> <p>Em seguida, o pesquisador fornecia uma folha com pautas para o escolar e as seguintes instruções: “Agora, você deverá colocar todos os seus elementos (o cenário, o tema, o enredo e a resolução) em ordem, para formar sua história.”; “Para isso, você vai apenas organizar as produções feitas anteriormente, copiando-as aqui (apontando a folha com pautas)”.</p> <p>Para finalizar a história, eram fornecidas as mesmas instruções anteriores: “Agora, nós vamos fazer uma revisão de sua história e corrigir o que for necessário.” Após essa correção, a versão final da história era entregue ao pesquisador, para fins de medidas.</p>

A seguir, temos uma segunda figura, na qual são expostas, de maneira resumida, as principais etapas da fase B de Intervenção.

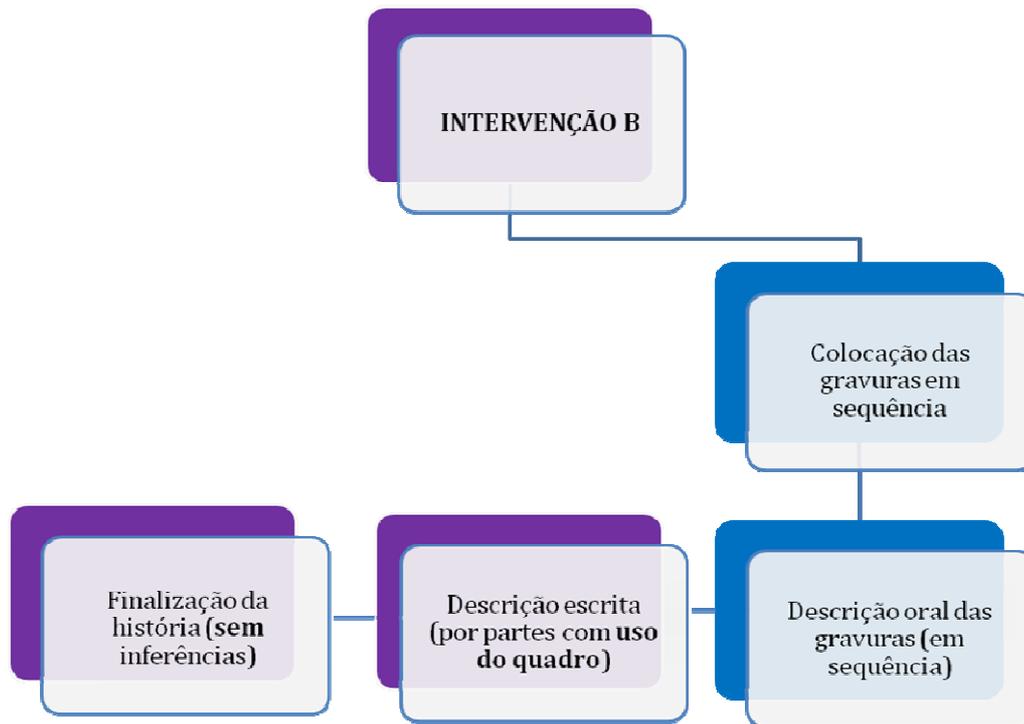


Figura 4: Organograma da fase B de Intervenção.

3.12. Análise de dados

A análise de dados contemplou todas as medidas obtidas mediante instrumentos construídos para uso exclusivo nesse programa. Essa análise contou com o auxílio de três juízes, para fins de Cálculo do Índice de Fidedignidade de 31,25% da amostra das histórias produzidas pelos escolares.

Os juízes foram selecionados levando-se em consideração a área de Fonoaudiologia, com experiência em linguagem escrita.

O Cálculo do Índice de Fidedignidade (CIF), 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 do comportamento.

3.13 Cálculo do Índice de Fidedignidade

Cada juiz procedeu à análise de vinte (31,25%) histórias, adotando-se todos os instrumentos descritos para medir o desempenho dos escolares. Alguns estudos (FAGUNDES, 1985; TAWNEY; GAST, 1984) indicam um percentual de 25% como valor ideal para se fazer esse cálculo.

Esse percentual de histórias analisadas foi selecionado de modo aleatório, em relação às fases do estudo (linha de base e intervenção), porém, estipulando-se um mínimo de cinco para cada escolar, garantindo-se, dessa forma, um percentual acima de 25% quanto à amostra individual.

Após essa análise, foi calculado o índice de concordância entre os dados obtidos pelos juízes e o pesquisador, ponto a ponto, ou seja, foi comparada a pontuação atribuída em cada um dos itens considerados na análise (Convenções Contextuais, Linguagem Contextual, Elaboração da História, Pontuação e Categoria atribuídas às histórias), no que tange a cada história examinada.

Para o item Convenções contextuais (CC), foi considerado um ponto de margem de erro, já que as histórias produzidas que obtiveram quatro e cinco pontos (pontuação máxima) eram semelhantes em relação a esse aspecto. Para os itens Linguagem contextual (LC) e Elaboração da história (EH), foram considerados dois pontos de margem de erro, pelo mesmo motivo exposto anteriormente. Para o item Elementos da história (ELH), foram considerados 2 pontos, pois essa era a diferença entre as atribuições para cada categoria. Contudo, quando essa diferença de pontos modificava a categoria de história obtida, era atribuída a concordância real entre os juízes.

Após o estabelecimento da pontuação para todas as histórias, foi feito o cálculo do índice de fidedignidade, aplicando-se a fórmula a seguir.

$$\text{IF} = \frac{\text{Concordâncias}}{\text{Concordâncias} + \text{Discordâncias}} \times 100$$

Figura 5: Fórmula para cálculo do índice de concordância; **Legenda:** IF = índice de fidedignidade.

O índice de fidedignidade (IF) obtido entre os juízes e a pesquisadora foi de 92,83%.

3.14 Análise estatística

Para analisar se houve mudanças significativas nas produções dos escolares após a introdução da variável independente (programa de intervenção), foi aplicado o teste de Mann-Whitney. Esse teste foi aplicado, ainda, para fins de comparação dos efeitos dessa variável no desempenho dos escolares, em relação às suas fases (A e B).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente será exposto o desempenho geral dos escolares, quanto à produção de histórias, ao longo da linha de base e das fases de intervenção. Em seguida, serão mostrados os resultados acerca da evolução dos mesmos, em relação às categorias de histórias produzidas, às variáveis de modo isolado e à frequência de histórias produzidas, até atingir um nível mais elaborado, nessa produção.

Posteriormente, serão explicitados os resultados da análise estatística, considerando a significância dos efeitos das fases de intervenção aplicadas, bem como a comparação entre elas. Os resultados serão discutidos em termos gerais, levando-se em conta as análises estatísticas e, em seus aspectos específicos, com base em suas descrições.

4.1. Desempenho dos escolares no programa de intervenção

a) Desempenho dos escolares em relação à produção de histórias

A Figura 6, a seguir, fornece-nos o desempenho dos escolares ao longo de todo o programa, no que se refere à produção de histórias. É possível visualizar, nesse gráfico, que todos eles melhoraram sua produção, durante as fases de intervenção A e B.

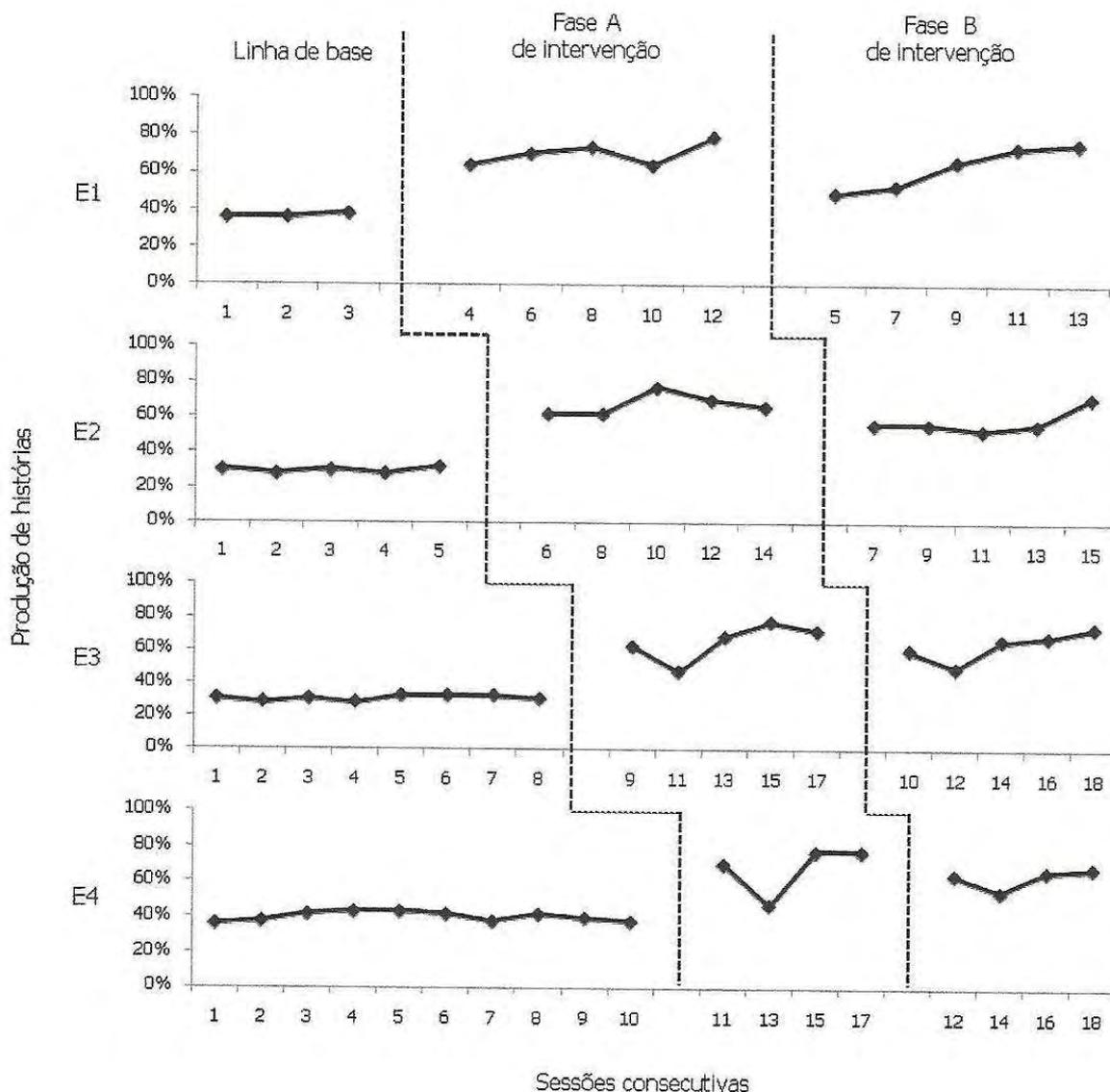


Figura 6: Desempenho dos escolares em relação à produção de histórias, ao longo da linha de base e das fases A e B de intervenção. **Legendas:** E1 = escolar 1; E2 = escolar 2; E3 = escolar 3; E4 = escolar 4.

Ao observarmos os dados de E1, na Figura 6, constatamos que, durante a linha de base, esse escolar apresentou uma produção de história com média de desempenho de 36,5%. Durante a fase A de intervenção, essa média subiu para 70% e, na fase B, para 63%. O participante 2 (E2) produziu histórias com média de 29,5% durante a linha de base. Na fase A de intervenção, essa média foi para 67,5% e, na fase B, E2 obteve uma média de desempenho de 58,5%. O escolar 3 (E3), por sua vez, apresentou os seguintes escores: durante a linha de base, a média de desempenho obtida foi de 30%,

ao passo que, durante a fase A de intervenção, essa média subiu para 65% e, durante a fase B, foi para 63%. E4 também apresentou modificações positivas, pois, durante a linha de base, a sua produção de história apresentou uma média de desempenho de 40% e, durante as fases A e B, essas médias foram de 68% e 63%, respectivamente.

Esses dados indicam melhor desempenho na fase A de intervenção para três escolares. No caso de E2, essa diferença foi baixa (2%).

Observa-se ainda, na Figura 6, que os intervalos indicam uma tendência ascendente em relação ao desempenho dos escolares na fase B, embora sejam constatados dois rebaixamentos nos módulos 10 e 15 para o escolar 3 e, nos módulos 12 e 16, para o escolar 4.

O desempenho geral dos escolares apresentado na Figura 6, indica que o ensino dos elementos que organizam as histórias modificou positivamente a elaboração das mesmas, em relação aos aspectos linguísticos e de textualidade. Reforçando essa ideia, ressaltamos que os dados apresentados na Figura 6 referem-se a todas as variáveis dependentes, a saber: Convenções Contextuais (CC), Linguagem Contextual (LC), Elaboração de História (EH) e Elementos da História (ELH). Em outras palavras, embora o programa de intervenção tenha focado mais o ensino dos Elementos da História (ELH), ele produziu efeitos positivos também em relação às outras variáveis.

Os dados obtidos corroboram os estudos que indicam o uso de instruções explícitas como um dos mais eficazes para promover o desenvolvimento de narrativas (FERREIRA; CORREIA, 2008; MARANHE; DE ROSE, 2005) e a produção escrita de crianças que apresentam dificuldades nessa habilidade, de maneira geral (CAPELLINI et al., 2010; JOSEPH; KONRAD, 2009; OLINGHOUSE, 2008; GRAHAM; PERIN, 2007). Confirmam ainda os achados dos estudos que utilizam de modo simultâneo instruções dirigidas e estratégias de autorregulação (GODDARD, SENDI, 2008; DE LA PAZ, 2007; GRAHAM et al., 2005; BUI et al., 2006). Na revisão de literatura de Graham e Perin (2007), essas duas modalidades de intervenção foram as que mais produziram efeitos significativos quanto aos programas de intervenção em linguagem escrita, voltados para crianças com dificuldades de aprendizagem.

Especial atenção merece ser dada a alguns aspectos do procedimento, sugeridos também em outros estudos. É o caso do uso de inferências durante a fase A de intervenção, que pode ter sido uma particularidade para melhorar a elaboração dos elementos das histórias dos escolares. Esse uso é sugerido por Maranhe e De Rose

(2005) e por Ribeiro et al. (2009), para auxiliar na emergência dos elementos constituintes de histórias.

Ainda sobre os aspectos do procedimento usado, Graham e Perin (2007) comentam que um dos delineamentos mais utilizados nesses programas é o de linha de base múltipla intrassujeitos, pois o mesmo possibilita a consideração de diferenças no desempenho dos indivíduos, haja vista que é possível acompanhar individualmente esse desempenho ao longo de todo o processo de intervenção. Joseph e Konrad (2009) também alertam para as diferenças individuais em relação ao processo de desenvolvimento da linguagem escrita e dificuldades ao longo deste, embora também citem estudos que indicam a necessidade de se realizar pesquisas em grupo (VAUNGH, 2003).

Os achados vão ao encontro de estudos que elegem o uso de gravuras em sequência como uma das condições que mais favorece a emergência de histórias mais elaboradas (SANTOS, 2007; CORREIA, 2007; LINS E SILVA; SPINILLO, 2000; SPINILLO, 1991). Destacamos aqui que grande parte dos estudos anteriores usou uma única gravura, que sugeria as características principais dos elementos da história, com foco para uma situação-problema, ao passo que, em nosso estudo, foi elaborada uma gravura para cada elemento da história (cenário, tema, enredo e resolução). Além disso, essas gravuras foram testadas para fins de auxílio em relação à emergência de narrativas orais (OLIVEIRA et al., 2010). Esse pode ser um importante recurso a ser adotado em futuras pesquisas, levando-se em conta sua extensão (19 histórias) e sua precisão. Além disso, nosso estudo fornece subsídios para a ampliação e o aperfeiçoamento desse recurso. Destacamos ainda que, o programa de intervenção que nos serviu como base (FERREIRA; SPINILLO, 2003) priorizou a reprodução de histórias orais, ao passo que o nosso enfatizou a elaboração de histórias escritas.

O uso da leitura de histórias em módulos iniciais da fase A de intervenção, para identificar as partes que a compõem, pode ter sido igualmente um elemento favorecedor da emergência de histórias escritas. Isso confirma a importância das práticas orais para o desenvolvimento da linguagem, seja em sua modalidade oral, seja escrita (ANSOLIN; OLIVEIRA, 2010; SANTOS, 2007), além de sublinhar o quanto é relevante o contato com aspectos da linguagem escrita, em períodos anteriores à entrada da criança na escola (OLINGHOUSE, 2008).

Ademais, foi possível observar a reprodução do tema, de alguns elementos da cena e personagens das histórias lidas (Apêndices J e K). Esses resultados são

semelhantes aos encontrados por Lins e Silva e Spinillo (2000) e aos de Rego (1985), quando analisam esse aspecto em produções de crianças expostas frequentemente a textos no contexto domiciliar. Esses dados também confirmam os resultados do estudo piloto de Oliveira e Braga (2009). Sem dúvida, trata-se de mais um fator para esse desenvolvimento, principalmente no que se refere aos aspectos de autoria, visto que os escolares devem realizar todo um processo de reelaboração da história, inserindo novos elementos, como ocorre no momento em que estão elaborando narrativas orais (KOCH, 1995).

b) Evolução dos escolares quanto às categorias de histórias produzidas

Na Figura 7, a seguir, são indicados os dados em relação ao percentual relativo às categorias de histórias produzidas pelos escolares. Esses dados também reforçam a evolução dos escolares quanto à produção de histórias.

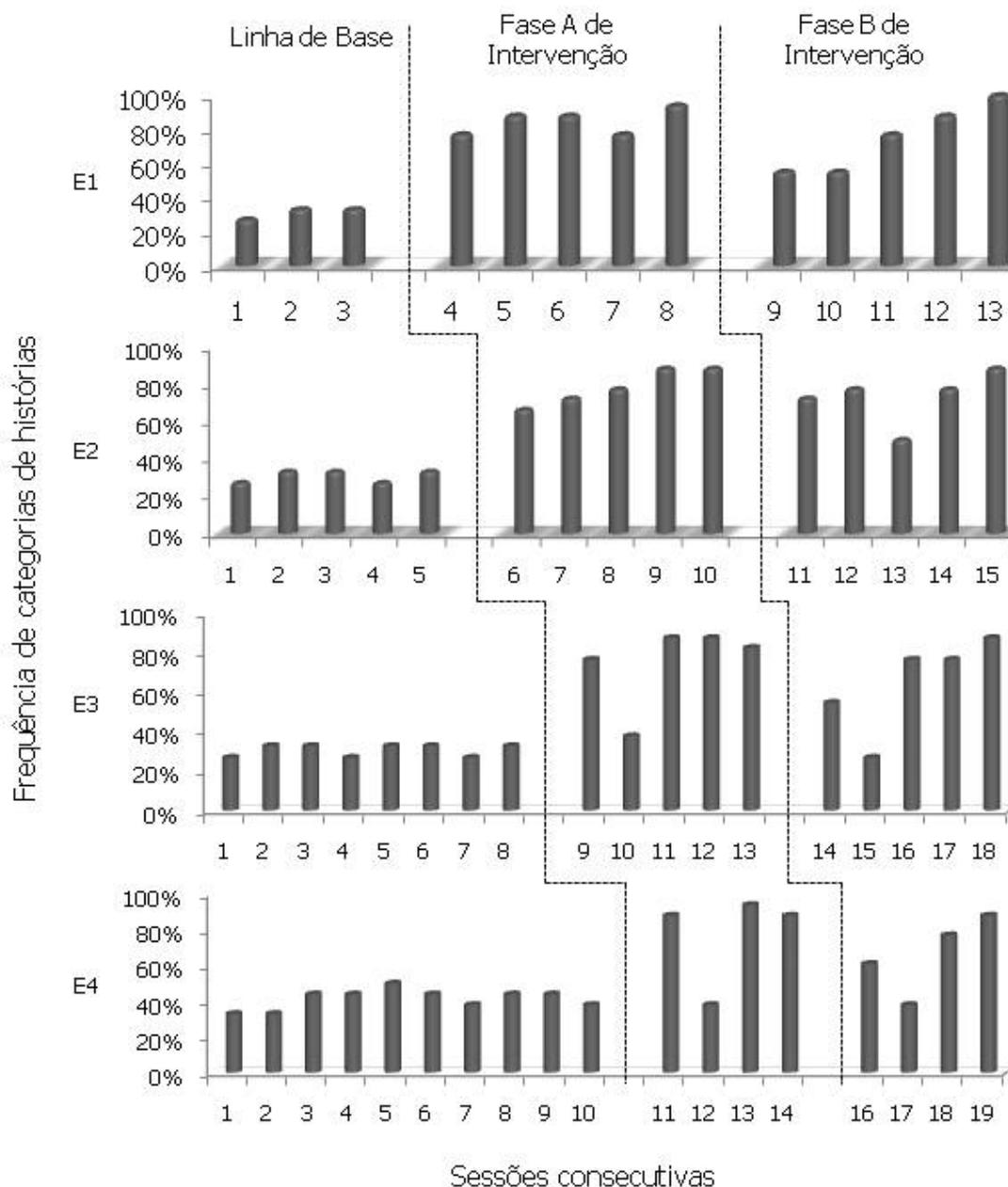


Figura 7: Frequência de categorias de histórias obtidas a partir da pontuação atribuída à produção dos participantes durante a linha de base e as fases A e B de intervenção.

Em relação às categorias de histórias, observamos, na Figura 7, que as fases de intervenção A e B melhoraram sua elaboração, para todos os escolares.

Verificamos, ainda, que o percentual de categorias produzidas em linha de base atestam um atraso nessa habilidade. De modo geral, as crianças entre quatro e seis anos, apresentam os elementos principais em suas histórias (cenário, tema e resolução), com enredo ainda elementar. A partir dos sete anos, essa elaboração do enredo (ações pelas quais o personagem tenta alcançar o objetivo ou solucionar o problema) começa a se aperfeiçoar (MORROW, 1985; 1986).

Isso significa que, os escolares passaram de esquemas elementares (33%), nos quais havia um predomínio de descrições de ações (SILVA; SPINILLO, 2000), para um esquema mais elaborado (77%), com uma estruturação maior na qual o desfecho da trama é explicitado com sequência adequada de todos os elementos constituintes dessa história. Em alguns casos, não havia descrição de mais de uma ação para a resolução do problema exposto ao longo da história, mas a presença dessa situação-problema e de seu desfecho, ainda que simples, garantia um esquema mais elaborado de narrativa (77%).

Esse esquema, por sua vez, sustentava a presença de todos os elementos (cenário, tema, enredo e resolução), numa sequência adequada (SPINILLO; MARTINS, 1997; MORROW, 1986), definindo, assim, esse gênero textual. Tratando-se de crianças com dificuldades de aprendizagem, principalmente em relação aos aspectos de produção escrita, consideramos que essa evolução foi rápida, em relação ao tempo de duração do programa (12 semanas, em média, com duas sessões semanais).

Algumas diferenças, notadas no desempenho dos escolares e indicadas na Figura 7, merecem destaque. Uma delas é sobre a facilidade de desenvolvimento e evolução na produção de narrativas de E4. Esse escolar apresentou, durante a linha de base, um nível² III (33%) de elaboração. Nesse nível, embora haja um predomínio de descrições de ações, semelhante à categoria II (27%), já aparecem indicativos de um esboço de uma situação-problema. Ou seja, em relação aos demais, E4 tinha uma produção mais elaborada. Isso pode ter facilitado a emergência de níveis mais elaborados de maneira rápida, fazendo com que E4 mantivesse um nível alto (100%) durante a fase A de intervenção, atingindo também um nível alto (94%) na fase B de intervenção, apenas em três módulos.

² Conforme foi apresentado na seção de Método, no Quadro 3, Silva e Spinillo (2000) propõem a classificação de histórias produzidas por escolares em seis categorias. Cada uma dessas categorias apresenta características específicas que indicam a presença ou ausência dos elementos que constituem esse gênero textual. Aqui, estamos nos referindo a estes níveis.

No entanto, é preciso considerar e reafirmar as diferenças individuais quanto ao processo de desenvolvimento da linguagem escrita, de modo geral e, em relação ao desenvolvimento da produção textual do gênero narrativo, de modo específico.

Nos estudos brasileiros, Rego (1986), Ferreira e Correia (2008), e outros, já citaram tais diferenças, alertando para as variáveis que mais influenciam esse processo, a saber: a idade e a escolaridade. Porém, deixam também claro que não são apenas tais variáveis que podem interferir no desempenho dessa habilidade. Pontecorvo e Orsolini (1996), por exemplo, comentam que a emergência de narrativas escritas está fortemente ligada às práticas orais e experiência da criança com essa habilidade. O estudo de Olinghouse (2008) menciona a facilidade de escrever como uma variável a ser considerada durante as investigações.

4.2. Desempenho dos escolares quanto às variáveis dependentes isoladamente

Analisando as variáveis de modo isolado, observamos nas Figuras 8, 9, 10 e 11, a seguir, que a Linguagem Contextual (LC) dos escolares foi a que menos indicou efeitos positivos, durante os módulos de intervenção. Mesmo assim, ao compararmos os resultados dessa variável com o desempenho em linha de base, percebemos que os efeitos positivos em relação a cada uma destas variáveis foram evidentes para todos os participantes.

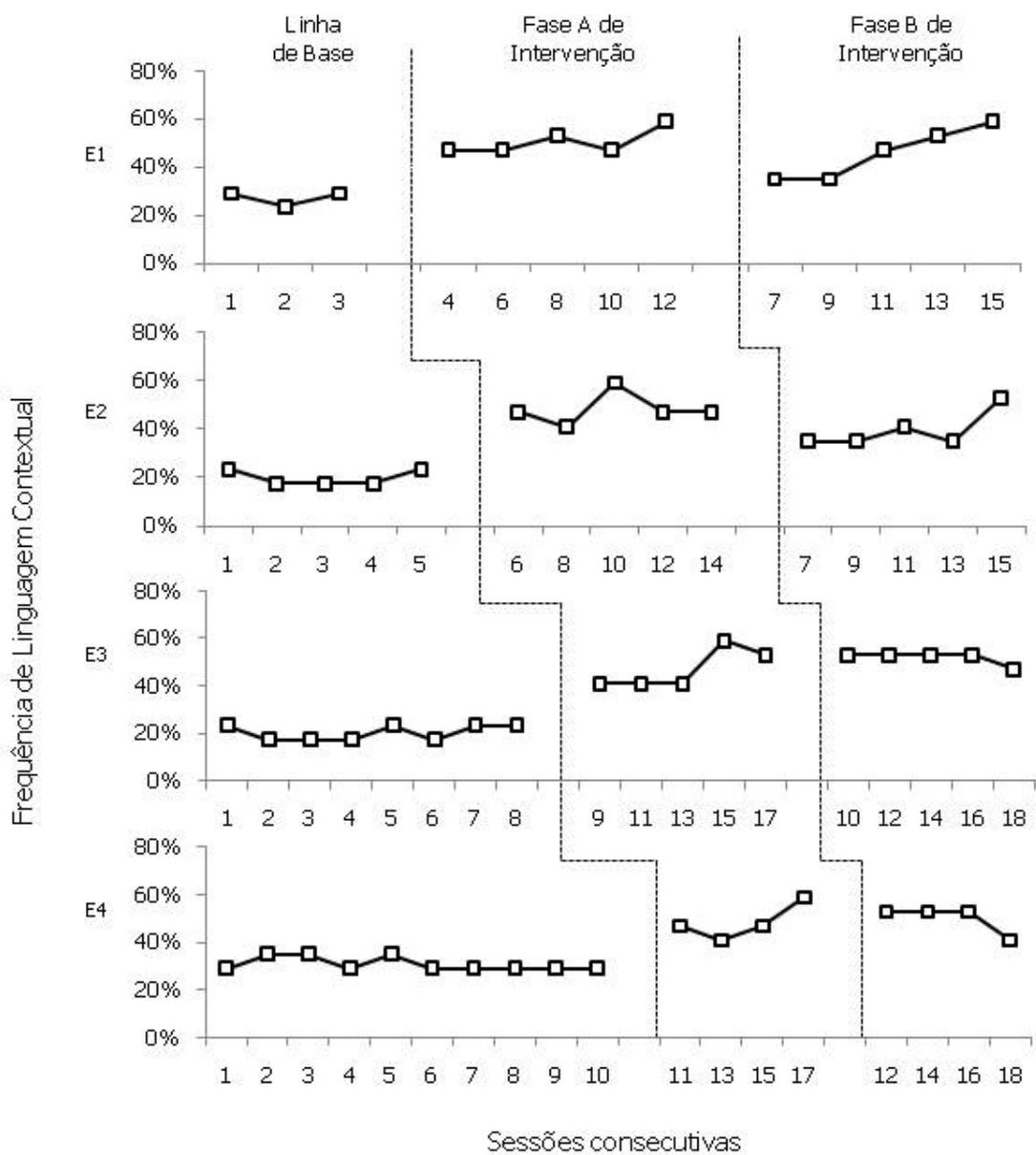


Figura 8: Desempenho dos participantes em relação à variável Linguagem Contextual, ao longo da linha de base e das fases A e B de intervenção.

É possível observar diferentes desempenhos, nas duas condições do programa, de todos os participantes em relação à variável Linguagem Contextual (LC). No caso de E1 e E4, nas duas fases de intervenção houve efeitos positivos, porém não foram verificadas grandes diferenças em relação a elas (A e B), já que as médias obtidas foram de 44,5% e 45%, respectivamente para E1 e de 48,5% e 50% para E2.

Por outro lado, os desempenhos dos escolares E2 e E3 apresentaram diferenças relativas, quanto às condições experimentais, sendo a fase B de intervenção mais favorável à evolução dessa variável. As médias obtidas durante essa condição de intervenção foram de 47% e 48%, respectivamente para E3 e E4, enquanto na fase A de intervenção essas médias foram de 52% e 59%.

Sobre essa variável (LC), Santos (2007) encontrou, em sua amostra com escolares de 3ª série, uma média 65,5% nas produções escritas feitas a partir de uma figura temática. Destaca-se, no entanto, que essa autora priorizou em sua pesquisa elementos linguísticos, havendo, portanto, nessa análise, um detalhamento maior desses aspectos, enquanto que em nosso estudo o foco principal era o de textualidade. Além disso, havia diferença em relação às gravuras para emergência das histórias. No caso de Santos (2007) a autora utilizou uma gravura temática (única), enquanto que em nossa pesquisa foram utilizadas quatro gravuras em cada história, correspondentes aos seus respectivos elementos (cenário, tema, enredo e resolução).

Desse modo, reforçamos que, essa pequena diferença de evolução obtida em nossa intervenção, relativa a esse aspecto, pode ser explicada pelo fato de se tratar de uma variável cujo foco maior reside em aspectos gramaticais (uso de períodos, marcas de plural, número de períodos em relação a cada parágrafo, além de outros), enquanto que o nosso programa focava os elementos constituintes da história, priorizando suas características macrotextuais e microtextuais (KOCH, ELIAS, 2010). Por outro lado, os efeitos positivos alcançados devem ter ocorrido em função dos outros aspectos presentes nessa variável, relacionados aos elementos da história, como por exemplo, uso de conectivos além do “e”, presença de orações introdutórias (de histórias) e o uso de marcas de plural.

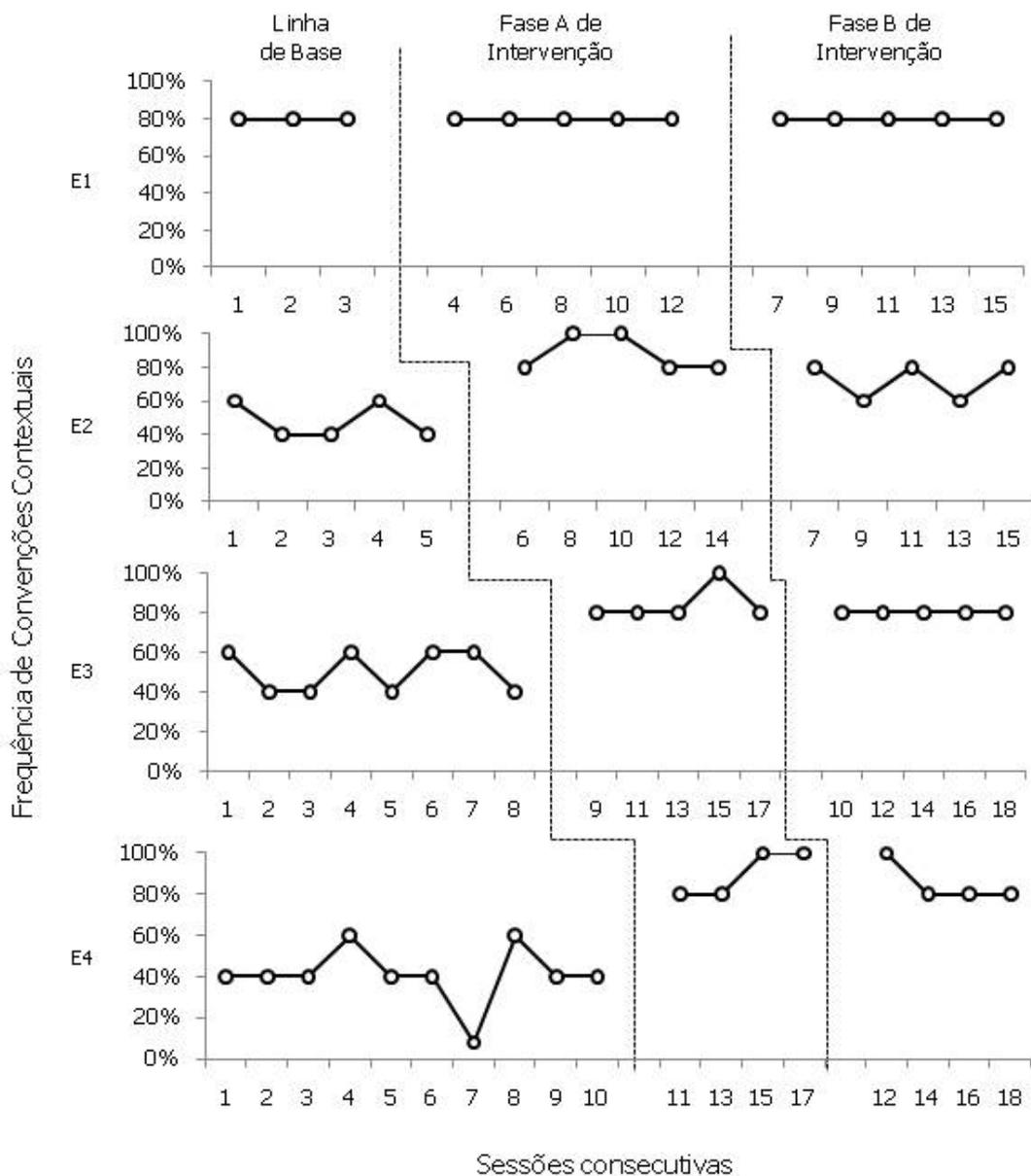


Figura 9: Desempenho dos participantes em relação à variável Convenções Contextuais, ao longo da linha de base e das fases A e B de intervenção.

Quanto à variável Convenções Contextuais (CC), observamos, na Figura 9, que E1 manteve seu desempenho (80%) constante, durante as duas condições do programa (Linha de base e Intervenção); para os demais escolares, a fase A foi a que mais favoreceu o desempenho dessa variável, com obtenção de médias que variaram de 72% a 90%, durante as duas Fases de Intervenção (A e B). No estudo de Santos (2007), os escolares obtiveram média inferior (65,5%) ao nosso.

Atribuímos esse melhor desempenho durante a fase A de intervenção às próprias características da mesma. Durante essa fase, o pesquisador interferia mais na produção dos escolares, pois ele os instruía durante todas as suas etapas, ao passo que, durante a fase B de intervenção esse apoio e interferência eram reduzidos.

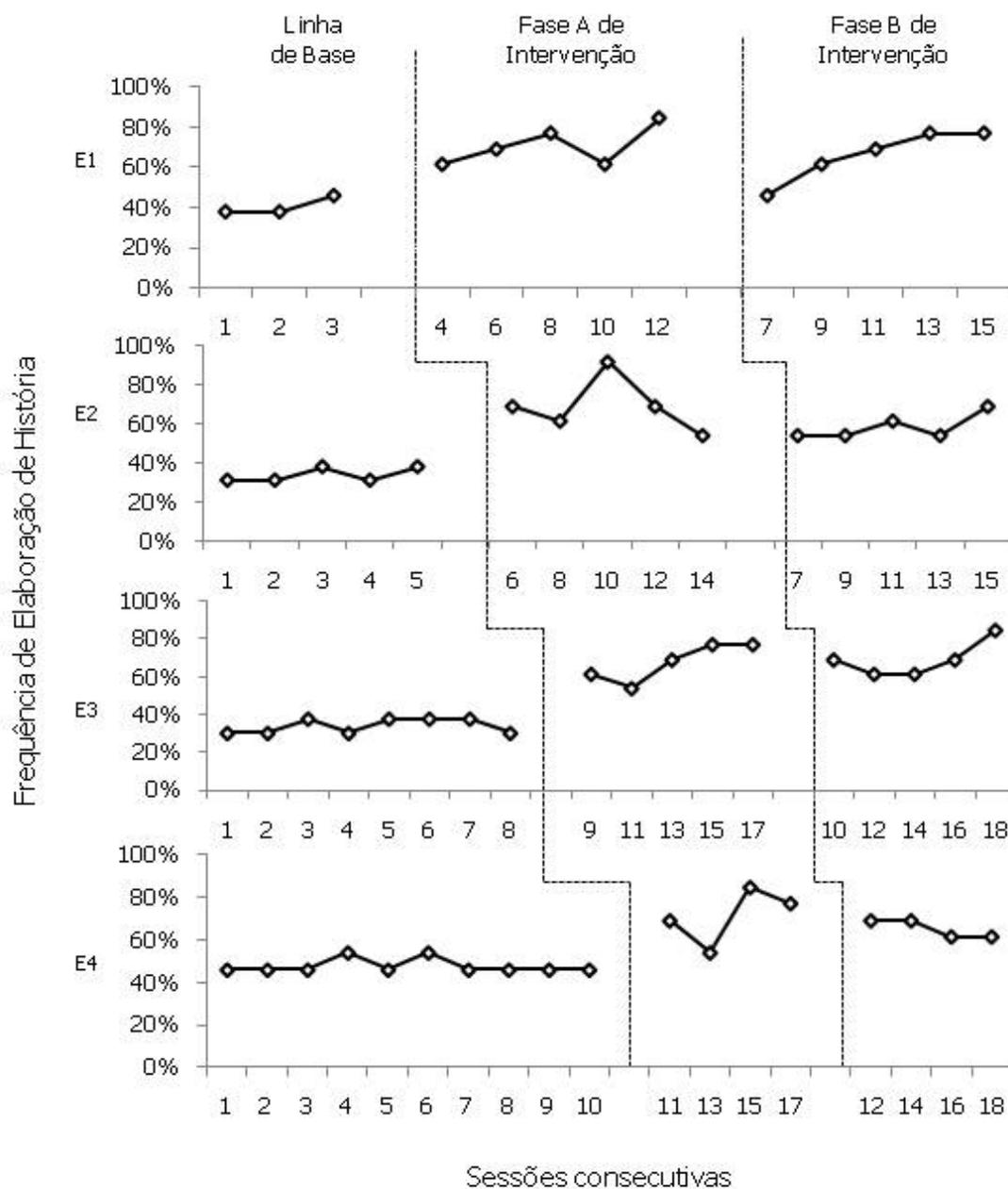


Figura 10: Desempenho dos participantes em relação à variável Elaboração de História, ao longo da linha de base e das fases A e B de intervenção.

Sobre a Elaboração de História (EH), os dados indicados na Figura 10, demonstram desempenho superior ao de linha de base para todos os participantes, sendo esse desempenho melhor observado na fase A para os escolares E1, E2 e E4. No caso de E3, não houve grande diferença em relação às fases A e B, pois este participante obteve médias de 68% e 69%, nessas fases, respectivamente.

No estudo de Santos (2007), essa média se mostrou igualmente abaixo (52%) das obtidas em nossa pesquisa.

Os dados acerca do desempenho na variável Elementos da História (ELH), apresentados na Figura 11, a seguir, também indicam desempenho superior ao de Linha de Base entre todos os escolares, nas fases de intervenção A e B.

Além disso, essa foi a única variável em que a Fase A produziu efeitos maiores entre todos os participantes, como pode ser observado a seguir.

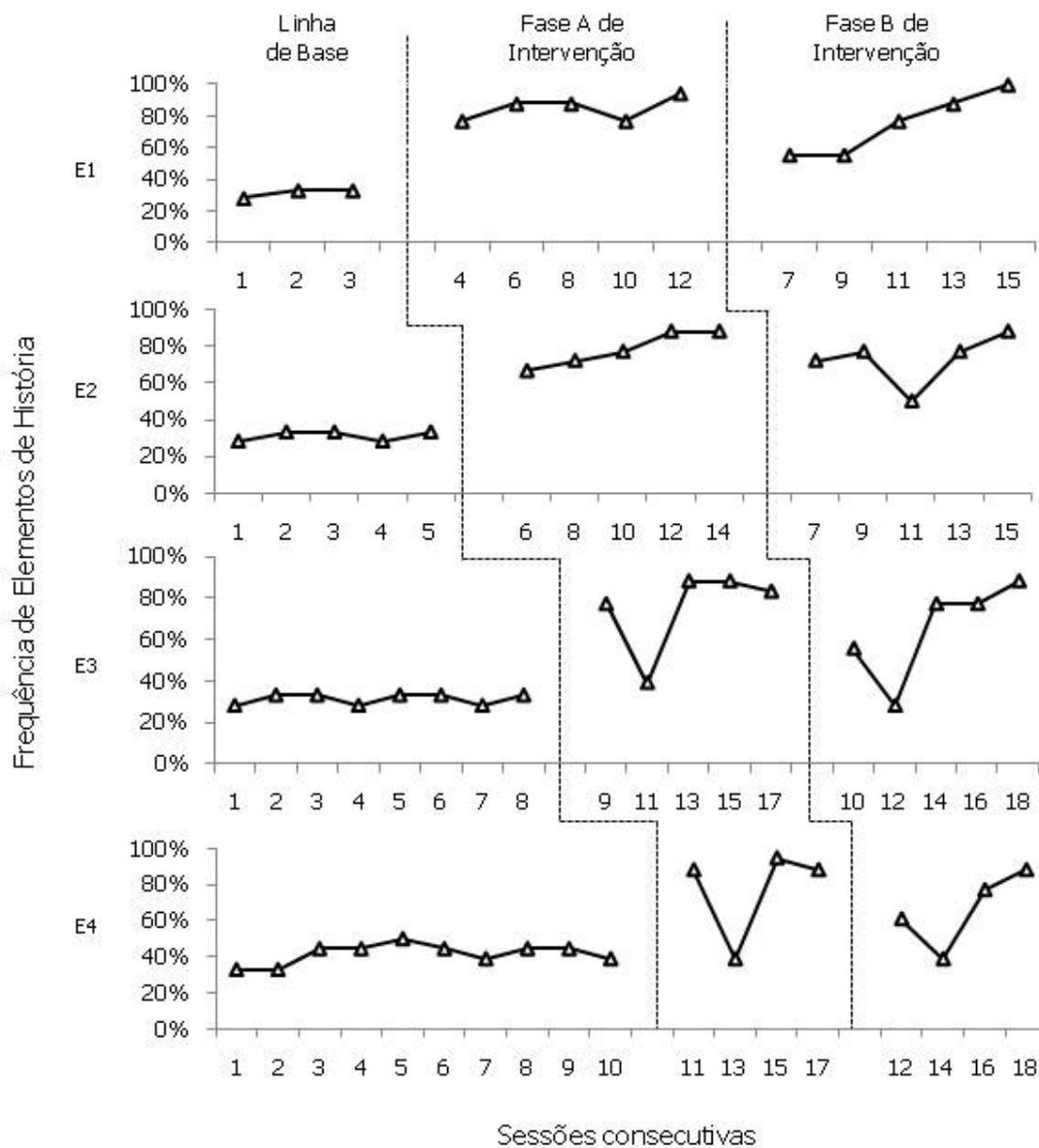


Figura 11: Desempenho dos participantes em relação à variável Elementos de História, ao longo da linha de base e das fases A e B de intervenção.

Os desdobramentos desse desempenho foram descritos e discutidos anteriormente sobre a produção de história e categorias destas, apenas confirmando os achados aqui apresentados.

4.3. Desempenho dos escolares quanto à frequência de histórias produzidas

Tabela 1 – Frequência de histórias produzidas pelos escolares

Escolares	Frequência absoluta	Média	Desvio padrão
E1	10,0		
E2	10,0	9,0	1,0
E3	8,0		
E4	10,0		

Fonte: Coleta de dados da pesquisa.

Observa-se, na Tabela 1, que houve uma variação pequena de histórias produzidas pelos participantes, até que estes atingissem um nível satisfatório, durante a Fase B de Intervenção. De acordo com dados apresentados nessa tabela, os participantes precisaram, em média, de nove produções para que fosse alcançada uma história com as características principais desse gênero textual, como uma introdução da cena e dos personagens, o uso de marcadores linguísticos convencionais de início desse gênero textual, uma situação-problema clara e a resolução da mesma. Nesse caso, atribuímos tal desempenho ao perfil dos escolares atrelado à sistematização de nosso programa.

No estudo de Capellini et al. (2010), essa produção foi obtida com uma frequência menor (4) de sessões. É preciso considerar, porém, as diferenças entre os programas utilizados, objetivos, características da população, dentre outras. Capellini et al. (2010) indicaram que os escolares com dislexia (G1) atingiram, em sua grande maioria, dois níveis acima (IV) do que produziam no pré-teste (II) e os escolares com transtornos de aprendizagem (G2) atingiram, em sua maioria, apenas um nível (II) em relação ao pré-teste (I). Esses dados confirmam, portanto, que seriam necessárias mais sessões para aperfeiçoar a elaboração de histórias desses participantes, em função do perfil diferenciado (transtorno de aprendizagem) dos mesmos, comparado ao de nosso estudo (dificuldade de aprendizagem).

Ressalta-se que, em nossa pesquisa, a elaboração satisfatória (IV) ocorreu também durante a Fase B de Intervenção, cuja principal característica foi a estratégia de autorregulação; ou seja, nessa fase, o pesquisador interferiu menos na produção do aluno, aproximando sua caracterização de um *fading*. Por outro lado, mesmo atingindo uma categoria satisfatória de história (IV), em algumas delas, tínhamos uma *resolução*

descrita apenas com uma ação; ou, ainda, em outras essa *resolução* já coincidia com o final da história.

Discorrendo sobre o número necessário de sessões para atingir um nível de história satisfatório, no estudo piloto realizado anteriormente, Oliveira e Braga (2009) indicaram que, na 5ª sessão de intervenção, os participantes ainda apresentaram esquemas elementares de história (II), com descrições de ações, muitas vezes, sem uma sequência adequada, mesmo que apresentassem introdução de uma cena, personagens e alguns marcadores linguísticos convencionais de começo de história. Apenas um dos participantes produziu, nessa 5ª sessão, uma história com ações que sugeriam um esboço de uma situação-problema, mas que ainda permaneceu na categoria III. Observa-se, todavia, que se tratava de um estudo piloto no qual estavam sendo testados e estruturados os instrumentos e as estratégias para a nossa atual pesquisa, além de os escolares participantes também terem um perfil diferenciado.

4.4. Resultados estatísticos

a) Efeitos das diferentes estratégias de intervenção utilizadas nas fases A e B quanto ao desempenho inicial dos participantes

Os dados indicados nas Tabelas 2 e 3, a seguir, confirmam o desenvolvimento significativo em relação ao desempenho inicial (Linha de Base) de todos os escolares, tanto em relação à fase A de intervenção, quanto à fase B.

Tabela 2 – Fase A de intervenção em relação ao desempenho inicial com comparação por meio do teste de Mann-Whitney.

VARIÁVEIS	LINHA DE BASE	FASE A DE INTERVENÇÃO	ESTATÍSTICA	p
	Rank	Rank	z	
CC	372,0	663,0	-5,4668	0,0000*
LC	351,0	684,0	-5,7413	0,0000*
EH	354,0	681,0	-6,6673	0,0000*
ELH	365,0	670,0	-5,4348	0,0000*

Legenda: CC = Convenções Contextuais; LC = Linguagem Contextual; EH = Elaboração de História; ELH = Elementos da História; $p < 0,05$ para CC, LC, EH e ELH.

Considerando-se o nível de significância de 0,05 (5%), verifica-se que a diferença é significativa ($p < 0,05$) para todas as variáveis. Isto é, em todos os casos, a Fase A de Intervenção apresentou resultado significativamente melhor do que o desempenho inicial (Linha de Base).

Tabela 3 – Fase B de intervenção em relação ao desempenho inicial com comparação por meio do teste de Mann-Whitney.

VARIÁVEIS	LINHA DE	FASE B DE	ESTATÍSTICA	p
	BASE	INTERVENÇÃO		
	Rank	Rank		
CC	389,0	646,0	-5,1281	0,0000*
LC	358,5	676,5	-5,5839	0,0000*
EH	360,5	674,5	-5,5303	0,0000*
ELH	381,5	653,5	-5,0448	0,0000*

Legenda: CC = Convenções Contextuais; LC = Linguagem Contextual; EH = Elaboração de História; Elementos da História $p < 0,05$ para CC, LC, EH e ELH.

Considerando-se o nível de significância de 0,05 (5%), verifica-se que a diferença é significativa ($p < 0,05$) para todas as variáveis. Isto é, em todos os casos, a fase B de Intervenção também apresentou resultado significativamente melhor do que o desempenho inicial (Linha de Base).

b) Comparação dos efeitos das diferentes estratégias de intervenção utilizadas nas fases A e B em relação às variáveis analisadas.

Tabela 4 – Fase A de Intervenção em relação à fase B de Intervenção: comparação por meio do teste de Mann-Whitney.

VARIÁVEIS	FASE A DE	FASE B DE	ESTATÍSTICA	p
	INTERVENÇÃO	INTERVENÇÃO		
	Rank	Rank		
CC	422,5	318,5	2,1380	0,0325*
LC	393,0	348,0	0,6766	0,4986
EH	414,5	326,5	1,3181	0,1375
ELH	429,5	311,5	1,7677	0,0771

Legenda: CC = Convenções Contextuais; LC = Linguagem Contextual; EH = Elaboração de História; ELH = Elementos da História; $p < 0,05$ para CC.

Levando-se em conta o nível de significância de 0,05 (5%), verifica-se que a diferença é significativa ($p < 0,05$) apenas para a variável CC (Convenções Contextuais). Observa-se, portanto, que, para essa variável, a Fase A de Intervenção foi mais efetiva do que a Fase B.

Outro dado que merece destaque é a melhora significativa do elemento CC. Embora o foco do programa de intervenção tenha sido o ensino de elementos organizadores de histórias, o efeito produzido em um elemento voltado para aspectos ortográficos nas produções dos escolares foi mais significativo na Fase A de Intervenção.

Isso pode ser explicado pela liberdade de trabalho com esse elemento por meio de instruções dirigidas, pois a participação do pesquisador durante as correções da história produzida durante a Fase A de Intervenção era maior. Ao contrário, durante a Fase B, algumas correções não eram passíveis de serem realizadas, porque o pesquisador não participava da elaboração dessa história com a mesma intensidade que isso ocorria na Fase A. Portanto, a depender do nível dessa correção, ele poderia alterar de modo sensível a história elaborada de modo “independente” (com o uso da estratégia de autorregulação) pelo escolar. Assim, a participação maior do pesquisador na análise de erros durante a Fase A pode ter garantido esse melhor desempenho (MUSSINI, 2006).

No que concerne às outras variáveis, as diferenças não foram significativas em relação às duas Fases de Intervenção. Isso pode nos indicar que o uso da estratégia de autorregulação foi suficiente para manter as habilidades adquiridas quanto à Linguagem Contextual (LC) e à Elaboração de História (EH), durante a Fase A; ou, ainda, que apenas esse uso da estratégia de autorregulação é suficiente para aperfeiçoar esses aspectos, na produção de história de escolares com esse perfil.

Por outro lado, parece ser viável considerar que o desempenho dos escolares na Fase B pode ter sofrido influências das sessões anteriores (Fase A). Quer dizer, não é possível garantir que esse desempenho satisfatório na Fase B seria o mesmo, se não tivesse ocorrido a Fase A, imediatamente antes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemo-nos nesta pesquisa verificar os efeitos de um programa de intervenção metatextual na elaboração de histórias escritas de escolares com dificuldades de aprendizagem. É possível afirmar que o programa de intervenção foi efetivo, ou seja, produziu mudanças significativas no desempenho dos participantes, constatadas por meio da inspeção visual e da análise estatística dos dados.

Um dos principais fatores que proporcionou a obtenção desses resultados foi o cuidado metodológico adotado para essa intervenção, principalmente em relação à escolha do delineamento de linha de base múltipla intrassujeitos. A cautela em relação à elaboração da condição experimental somada à adaptação coerente dos instrumentos utilizados conferiu ao programa uma sistematização adequada e, conseqüentemente, eficaz. Atentamos para o fato de que, isso só foi possível por meio da realização do estudo-piloto. Ressaltamos que, torna-se cada vez mais necessária, a realização do piloto para aperfeiçoar os instrumentos de medida e de coleta de dados, nas pesquisas que utilizam o delineamento de linha de base.

Os resultados obtidos confirmaram o uso da leitura e de gravuras em sequência como recursos eficazes para a emergência de histórias escritas que, até o momento, eram mais enfatizados em relação à produção e reprodução de narrativas orais. É preciso atentar para o fato de que, em nosso estudo, o foco desse uso de gravuras em sequência diferiu daqueles já realizados, tendo em vista as características específicas das mesmas e a presença de intervenção.

A respeito dos instrumentos adaptados e empregados para a análise das histórias, concordamos com Santos (2007), quando essa autora sugere o uso dos protocolos propostos, referindo-se aos mesmos como ferramentas práticas, que fornecem uma avaliação minuciosa de diversos elementos presentes na narrativa escrita. Adicione-se a isso que os juízes que participaram de nossa análise não relataram dificuldades ou dúvidas em relação aos instrumentos. Ademais, os resultados obtidos quanto ao índice de concordância, atribuíram aos mesmos uma alta precisão.

Nosso estudo aponta possibilidades de uso do programa em contextos educacionais e clínicos, nos quais seja necessária a aquisição de habilidades num curto intervalo de tempo, fornecendo subsídios para que o mesmo seja, até mesmo, ampliado. Além disso, destacamos a possibilidade do uso do programa para promover o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, em fases que antecedem o período

de alfabetização. Embora o foco de nossa pesquisa tenha sido o de intervenção, a flexibilidade de nosso programa permite que o mesmo seja utilizado em ações de promoção do desenvolvimento do desenvolvimento infantil, com foco para aspectos voltados para a atuação da Fonoaudiologia em âmbito escolar.

Considerando isso, uma das maiores contribuições do estudo talvez seja esse uso na escola, por se tratar de um recurso de baixa tecnologia e de fácil domínio pelo professor. Assim, essa intervenção pode ser aplicada tanto em sala de aula regular, quanto em sala de contraturno. Em ambas, é possível aperfeiçoar aspectos de produção textual, tendo em vista que o gênero narrativo é um dos que mais favorece o desenvolvimento do leitor reflexivo.

Ressaltamos, no entanto, que o uso sistematizado do programa em seu formato original pode requerer um treinamento, por parte dos professores, fornecido por um profissional qualificado em relação à aplicação do programa. Isso não impede, por sua vez, que estes professores utilizem o programa de maneira adaptada, com um formato otimizado, que facilite sua aplicação no dia-a-dia.

Em relação ao seu uso em contextos clínicos, destacamos o curto intervalo de tempo que o mesmo levou para ser aplicado. Essa vantagem deve ser utilizada em relação ao aperfeiçoamento da produção de histórias escritas de crianças com dificuldades de textualidade.

Reafirmamos a contribuição do estudo para investigações voltadas para a área de linguagem escrita e esperamos que essa contribuição se estenda para as futuras pesquisas que abordem o ensino de elementos organizadores de histórias, tendo em vista a presença marcante da habilidade de narrar fatos e eventos em todo o processo de desenvolvimento infantil, seja em sua modalidade oral ou escrita.

Sugerimos, ainda, para futuras investigações, o uso do programa com populações diferenciadas, ou seja, voltado para escolares com outras características. E também a realização de pesquisas em grupo, com planejamento de condições que favoreçam a manutenção das habilidades adquiridas ou, pelo menos, com um seguimento desse desempenho adquirido. Esses refinamentos adicionais do programa com avaliações posteriores permitirão aos educadores maximizar a probabilidade do número de alunos bem sucedidos.

REFERÊNCIAS

- ACKERMAN, B. P.; KOGOS, J.; YOUNGSTON, E.; SCHOFF, K.; IZARD, C. Family instability and the problem behaviors of children from economically disadvantaged families. *Developmental Psychology*, 35, 258-268, 1999.
- ALBERTO, P. A.; TROUTMAN, A.C. Single-Subject Designs. In: _____. *Applied behavior analysis for teachers*. Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall, 2003. p. 167-227.
- ALMEIDA, M. A. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR – Associação Americana de Deficiência Mental de 1908 a 2002. *Revista de Educação*, 16, 33-48, 2004.
- ALMEIDA, M. A. Metodologia de delineamentos de pesquisa experimental intra-sujeitos: relato de alguns estudos conduzidos no Brasil. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. *Colóquios sobre pesquisa em educação especial*. Londrina: Eduel, p. 63-99, 2003.
- ANSOLIN, M.; OLIVEIRA, J. P. O uso da “contação de histórias” como apoio para crianças com atraso de linguagem escrita, Anais do III Encontro de Educação Infantil [artigos completos], Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), 2010.
- ASHA. *Language based learning disabilities*. Rockville: [s.n]. Available at: www.asha.org/publi/speech/disorders/language-based-learning-disabilities, 2006, access: 12 feb.2010.
- BRAIBANT, J. A Decodificação e a compreensão: dois componentes essenciais da leitura no 2º ano primário. In: GRÉGOIRE, J.; PIÉRART, B. (Orgs). *Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p.167-187.
- BRANDÃO, A. C. P.; SPINILLO, A. G. Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, 6(1), 51-62, 2001.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997, disponível em: www.mec.gov.br, acessado em 10 de novembro de 2007.
- BROCKMEIER, J.; HARRÉ, R. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicol. Refl. Crít.*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 525-535, set.-dez. 2003.
- BUI, Y. N.; SCHUMAKER, J. B.; DESHLER, D. D. The Effects of a Strategic Writing Program for Students with and without Learning Disabilities in Inclusive Fifth-Grade Classes, *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(4), 244–260, 2006.
- CAPELLINI, S.; SILVA, R. K. F.; SAMPAIO, M. N.; SANTOS, L. C. A. *et al.* Atendimento fonoaudiológico a escolares com transtornos de aprendizagem: atuação em oficinas de leitura e escrita, in: MARCOLINO, J.; ZABOROSKI, A. P.; OLIVEIRA, J.

P. Perspectivas atuais em Fonoaudiologia: refletindo sobre ações na comunidade, Pulso Editorial, p. 237-249, 2010.

CAPELLINI, S. A. Distúrbios de Aprendizagem versus dislexia. In: FERREIRA, L. P.; BEFI-LOPES, B. M.; LIMONGI, S. C. O. (Org.). Tratado de Fonoaudiologia. São Paulo: Editora Roca, p. 862-876, 2004.

CAPOVILLA, A. G. S. ; CAPOVILLA, F. C. ; TREVISAN, B. T.; REZENDE, M. C. . Natureza das dificuldades de leitura em crianças brasileiras com dislexia do desenvolvimento. Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa, v. 1, p. 6-18, 2006.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. SUITER, I. Processamento cognitivo em crianças com e sem dificuldades de leitura. *Psicologia em Estudo*, v. 9, n. 3, Maringá, set/dez, p. 449-458, 2004.

CORREIA, J. A. F. Escrita de histórias por crianças de escola pública e particular em diferentes situações de produção - [Dissertação de Mestrado] – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife/PE, 2007, 76p.

COZBY, P. C. *Métodos de Pesquisa em Ciência do Comportamento*. São Paulo: Atlas, 2003, 454p.

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. Desempenho de escolares de 1ª a 4ª série do ensino fundamental nas provas de habilidades metafonológicas e de leitura - PROHMELE. *Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.*, São Paulo, v. 14, n. 1, 2009. Disponível em: www.scielo.br, acessado em: 02 de julho de 2010.

DE LA PAZ, S. Managing cognitive demands for writing: comparing the effects of instructional components in strategy instruction, *Reading and Writing Quarterly*, 23: 249–266, 2007.

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

FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário (Aurélio) da Língua Portuguesa*, Edição eletrônica (CD-ROM), Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 2004.

FERREIRA, S. P. CORREIA, J. A influência de diferentes contextos de intervenção na escrita de histórias por crianças, *Estudos de Psicologia*, Campinas, 25(4), 547-555, out/dez, 2008.

FERREIRA, M. C. T.; MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 35-44, 2002.

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 (pp.119-148). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GAST, D. L.; LEDFORD, J. Multiple Baseline and Multiple Probe Designs, in: GAST, T. (Org.) *Single subject Research Methodology in Behavioral Sciences*, Cap. 11, p. 276-328: New York and London: Routledge Taylor e Francis Group, 2010.

GERALDI, J. W. Palavras escritas, indícios de palavras ditas. *Ling. (Dis)curso*, Tubarão, v. 3, n. especial, p. 9-25, 2003.

GODDARD, Y. L.; SENDI, C. Effects of self-monitoring on the narrative and expository writing of four fourth-grade students with learning disabilities, *Reading & Writing Quarterly*, 24: 408–433, 2008.

GOLDSTEIN, B. C.; HARRIS, K. C.; KLEIN, M. D. Assessment of oral storytelling abilities of latino junior high school students with learning handicaps, *Journal of Learning Disabilities*, 26 (2), p. 138-143, 1993.

GONÇALVES, F.; DIAS, M. G. B. B. Coerência textual: um estudo com jovens e adultos. *Psicol. Refl. Crít.*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 29-40, jan.-abr. 2003.

GOULART, C. M. A. A universalização do Ensino Fundamental, o papel político-social da escola e o desafio das novas políticas de alfabetização e letramento. In: SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. (org.). **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GRAHAM, S.; HARRIS, K. R. It can be taught, but it doesn't develop naturally: Myths and realities in writing instruction, *School Psychology Review*, 26, 414–424, 1997.

GRAHAM, S.; HARRIS, K. R. Self-regulated strategy development: Helping students with learning problems develop as writers. *Elementary School Journal*, 94, 169-181, 1993.

GRAHAM, S.; HARRIS, K. R.; FINK, B. Contributions of spelling instruction to the spelling, writing, and reading of poor spellers. *Journal of Educational Psychology*, 94, 669–686, 2002.

GRAHAM, S.; PERIN, D. A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445–476, 2007.

GRAHAM, S.; SWANSON, H. L.; HARRIS, K. R. *Handbook of Learning Disabilities*, Guilford Press, Edt 1, 2005, 587p.

GRAMINHA, S. S. V. Problemas emocionais/comportamentais em uma amostra de escolares: incidência em função do sexo e idade. *Psico*, 25 (1), 49–74, 1994.

GRESHAM, F. M. Assessment of social skills in students with emotional and behavioral disorders. *Assessment for effective intervention*, 26, 51-58, 2000.

HAMMIL, D. LARSEN, S. *Test of Written Language*. Third Edition, Austin, Pro-Ed, 1996, 121p.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese de Indicadores Sociais* – 2007, Rio de Janeiro, 2008, disponível em: www.ibge.gov.br, acessado 20 de outubro de 2009.

JOSEPH, L. M.; KONRAD, M. Teaching students with intellectual or developmental disabilities to write: A review of the literature, *Research in Developmental Disabilities*, 30, p. 1–19, 2009.

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

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

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

KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. Ensino-Aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais, *Em Interação*, Curitiba, 5, p.123-132, 2001.

LINS E SILVA, M. E.; SPINILLO, A. G. Uma análise comparativa da escrita de histórias pelos alunos de escolas públicas e particulares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 79(193), 5-16, 1998.

LOURENCO, E. A. G.; HAYASHI, M. C.; ALMEIDA, M. A. Delineamentos intrassujeitos nas dissertações e teses do PPGEES/UFSCAR. *Rev. Bras. Educ. Espec.*, Marília, v. 15, n. 2, 2009, disponível em: www.scielo.br, acessado em 20 de março de 2010.

MARANHE, E. A.; DE ROSE, J. C. C. Ensinando categorias estruturais de história a crianças com dificuldades de aprendizagem. In: VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste - ANPED, 2005, Belo Horizonte. CD-Rom do VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2005.

MARTINI, M. L.; BORUCHOVITCH, E. As atribuições de causalidade, o desenvolvimento infantil e o contexto escolar. *Psico-USF*, 4 (2), 23-36, 1999.

MARTINS, C. C. A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. *Cadernos de Pesquisa*, 76, 41-49, 1991.

MARTURANO, E. M. O inventário de recursos do ambiente familiar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19, p. 498-506, 2006.

MASON, L. H.; GRAHAM, S. Writing Instruction for Adolescents with Learning Disabilities: Programs of Intervention Research, *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(2), 103–112, 2008.

McLOYD, V. C. Social Economical Disadvantage and Child Development. *American Psychologist*, v. 53, n. 2, 185-204, 1998.

MEDEIROS, J. G.; SILVA, R. M. F. Efeitos de teste de leitura sobre a generalização em crianças em processo de alfabetização. *Psicol. Refl. Crít.*, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 587-602, set.-dez. 2002.

MONROE, B. W.; TROIA, G. A. Teaching writing strategies to middle school students with disabilities. *Journal of Educational Research*, 100, 21-33, 2006.

MORAIS, J., ALEGRIA, J. CONTENT, A. The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, 415-443, 1987.

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

MORROW, L.M. Retelling stories: A strategy for improving young children's comprehension, concept of story structure and oral language complexity. *The Elementary School Journal*, 85 (5), 647-661, 1985.

MOTA, H. B. Fonologia: intervenção. In: FERREIRA, L. P.; BEFI-LOPES, D.; LIMONGI, S. (Org.). Tratado de Fonoaudiologia. 1 ed. São Paulo: Editora Roca Ltda, v. 1, p. 787-814, 2004.

MUSSINI, E. P. S. M. Conhecimento metacognitivo das estratégias de aprendizagem do espanhol como segunda língua – [Dissertação de Mestrado], Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Paraná, Curitiba, 2006, 160f.

NELSON, N. W.; METER, A. M. V. Measuring written language ability In narrative samples, *Reading & Writing Quarterly*, v. 23, p. 287–309, 2007.

NUNES, F.; NUNES. L. Metodologia de Pesquisa em educação especial: delineamento de pesquisa de sujeito como seu próprio controle, *Tecnologia Educacional*, 16, p. 78-79, 1987.

NUNES, L.; FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G.; GLAT, R. Relatório final do PRODISC. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001.

OLINGHOUSE, N. G. Student and instruction-level predictors of narrative writing in third-grade students, *Read. Writ.*, 21:3–26, 2008.

OLIVEIRA, J. P. BRAGA, T. M. S. Efeitos de um programa de intervenção com base em apoio pictográfico e consciência metatextual, Anais do IX EDUCERE e III ESBPp, p. 6574- 6586, ISBN: 21761396, PUC Editora, Curitiba, PR, 2009.

OLIVEIRA, J. P.; BONKI, E.; SANTOS, S. A.; BRAGA, T. M. S. Caracterização de narrativas orais produzidas por escolares a partir de apoio pictográfico. In: V Seminário de Educação do Centro-Oeste do Paraná, 2010, Guarapuava. Anais do V Seminário de Educação do Centro-Oeste do Paraná, 2010.

POCINHO, M. M. F. D. D. Psicologia, cognição e sucesso escolar: concepção e validação dum programa de estratégias de aprendizagem. *Psicologia Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 23, n. 2, 2010. Disponível em: www.scielo.br, acesso em 10 de setembro de 2010.

PONTECORVO, C.; ORSOLINI, M. Writing and written language in children's development. In: PONTECORVO, C.; ORSOLINI, M.; BURGE, B.; RESNICK, L. B. *Children's Early Text Construction*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, p. 229-258, 1996.

REGO, L. L. B. Diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura: Papel desempenhado por fatores metalinguísticos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11, 51-60, 1995.

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

RIBEIRO, D. M.; PASCOALON, J. F.; SELLA, A. C. *et al.* Avaliação de um procedimento de ensino de categorias estruturais de histórias. *Psicol. esc. educ.*, 13 (2), p.303-314. 2009.

SANTOS, M. T. M. Vocabulário, Consciência Fonológica e Nomeação Rápida: contribuições para a ortografia e elaboração escrita - [Tese de Doutorado] – Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007, 295p.

SEXTON, M.; HARRIS, K. R.; GRAHAM, S. Self-regulated strategy development and the writing process: Effects on essay writing and attributions. *Exceptional Children*, 64, 295-311, 1998.

SHIRO, M. Genre and evaluation in narrative development. *J. Child Lang.*, London, v. 30, p. 165-195, 2003.

SILVA, M. E. L.; SPINILLO, A.G. A Influência de Diferentes Situações de Produção na Escrita de Histórias, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), pp.337-350, 2000.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V.M. (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, p. 89-113, 2003.

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* (pp.73-116). Rio de Janeiro: Faperj/Nau, 2001.

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

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

SPINILLO, A.G.; PINTO, G. Children's narratives under different conditions: a comparative study. *British Journal of Developmental Psychology*, Leicester, v. 12, p. 177-193, 1994.

SPINILLO, A. G.; SIMÕES, P. U. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. *Psicol. Refl. Crít.*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 537-548, set.-dez. 2003.

STADLER, M. A.; WARD, G. C. Supporting the Narrative Development of Young Children, *Early Childhood Education Journal*, 33 (2), P. 73-80, 2005.

STEVANATO, I. S.; LOUREIRO, S. R.; LINHARES, M. B. MARTURANO, E. M. Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento, psicologia em estudo, Maringá, v. 8, n. 1, p. 67-76, jan./jun. 2003.

TAWNEY, J.W.; GAST, D.L. *Single Subject Research in Special Education*. Bill & Towell Company, London, 1984.

TROIA, G.; GRAHAM, S. The effectiveness of a highly explicit, teacher-directed strategy instruction routine: Changing the writing performance of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 290–305, 2002.

VAUGHN, S., LINAN-THOMPSON, S., KOUSZKANANI, K., BRYANT, D. P. *et al.* Reading instruction grouping for students with reading difficulties, *Remedial and Special Education*, 24, p. 301–315, 2003.

WALKER, B.; SHIPPEN, M. E.; ALBERTO, P.; HOUCHINS, D. E.; CIHAK, D. F. Using the *Expressive Writing Program* to Improve the Writing Skills of High School Students with Learning Disabilities, *Learning Disabilities Research & Practice*, 20 (3), p. 175-183, 2005.

YAVAS, F. Habilidades metalingüísticas na criança: Uma visão geral. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 14, 39-51, 1988.

ANEXOS

ANEXO 1 – Protocolo de aprovação do projeto de pesquisa (COMEP)



Universidade Estadual do Centro-Oeste

Reconhecida pelo Decreto Estadual nº 3.444, de 8 de agosto de 1997

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COMEP/UNICENTRO

Ofício nº 076/2010 - COMEP/UNICENTRO

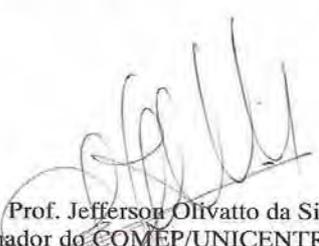
Guarapuava, 06 de Março de 2010.

Senhor Professor,

1. Comunicamos que o projeto de pesquisa intitulado: “Efeitos de um programa de intervenção com base em elementos da organização do texto narrativo e apoio pictográfico”, folha de rosto nº 317129, parecer 046/2010 foi analisado e considerado **APROVADO** pelo Comitê de Ética em Pesquisa de nossa Instituição em reunião ordinária do dia 31 de Março de 2010.
2. Em atendimento à Resolução 196/96 do CNS, deverá ser encaminhado ao COMEP o relatório final da pesquisa e a publicação de seus resultados, para acompanhamento do mesmo.
3. Observamos ainda que se mantenha a devida atenção aos Relatórios Parciais e Finais na seguinte ordem:
 - Os **Relatórios Parciais** deverão ser encaminhados ao COMEP assim que tenha transcorrido um ano da pesquisa.
 - Os **Relatórios Finais** deverão ser encaminhados ao COMEP em até **30 dias após a conclusão da pesquisa**.
 - **Qualquer alteração na pesquisa** que foi aprovada, como por exemplo, números de sujeitos, local, período, etc. deverá ser necessariamente enviada uma carta justificativa para a análise do COMEP.

Pesquisador: Jáima Pinheiro de Oliveira

Atenciosamente,


Prof. Jefferson Olivatto da Silva
Coordenador do COMEP/UNICENTRO.

Prof. Ms. Jefferson Olivatto da Silva
COORDENADOR DO COMEP
PORT. Nº 10012025 - GUARAPUAVA - PR

À Senhora
Prof.^a Jáima Pinheiro de Oliveira
Departamento de Fonoaudiologia - DEFONO/I
UNICENTRO

Home Page: <http://www.unicentro.br>

Campus Santa Cruz: Rua Pres. Zacarias 875 – Cx. Postal 3010 – Fone: (42) 3621-1000 – FAX: (42) 3621-1090 – CEP 85.015-430 – GUARAPUAVA – PR
Campus CEDETEG: Rua Simeão Camargo Varela de Sá, 03 – Fone/FAX: (42) 3629-8100 – CEP 85.040-080 – GUARAPUAVA – PR
Campus de Irati: PR 153 – Km 07 – Riozinho – Cx. Postal, 21 – Fone: (42) 3421-3000 – FAX: (42) 3421-3067 – CEP 84.500-000 – IRATI – PR

**ANEXO 2 - RAF - Inventário de Recursos do Ambiente Familiar
(MARTURANO, 2006)**

Observação importante: esse instrumento foi construído e validado na cidade de Ribeirão Preto, no interior do Estado de São Paulo, por isso há alguns dados que não são semelhantes aos de nossa cidade, principalmente em relação às opções de lazer. Nesses casos, ou foram feitas adaptações ou os mesmos foram desconsiderados.

Nome da criança: _____

Informante (parentesco com a criança): _____

1. O QUE A CRIANÇA FAZ QUANDO NÃO ESTÁ NA ESCOLA?

- assiste à TV
- Ouve rádio
- Joga Vídeo Game
- Lê livros, revistas, gibis
- Brinca na rua
- Brinca dentro de casa
- Outro - especificar: _____

2. QUAIS OS PASSEIOS QUE A CRIANÇA REALIZOU NOS ÚLTIMOS MESES?

- Bosque Municipal
- Evento anual da cidade (festas típicas, feiras, etc)
- Cinema ou Teatro
- Lanchonete
- Praia
- Sítio, chácara ou fazenda
- Centro da cidade
- Museu
- Aeroporto
- Outro - especificar _____
- Circo
- Shopping Center
- Parque de diversões
- Clube
- Visitas a parentes/amigos da família
- Viagem de trem
- Divertilândia
- Viagem para outra cidade
- Exposição (pintura, de ciências, etc)

3. HÁ ATIVIDADES PROGRAMADAS QUE A CRIANÇA REALIZA REGULARMENTE?

- Faz catecismo, estudos bíblicos ou evangelização
- Frequenta núcleo municipal do bairro
- Pratica esportes em clubes, academias, ginásios
- Frequenta aulas para aprender atividade artesanal (por exemplo: tapeçaria, pintura..)
- Tem aulas de piano, violão ou outro instrumento musical
- Frequenta algum programa de atividades para crianças, como o Kurumim
- Tem aulas de inglês ou outro idioma
- Faz computação
- Outro - especificar _____

4. QUAIS AS ATIVIDADES QUE OS PAIS DESENVOLVEM COM A CRIANÇA EM CASA?

- Brincar
- Jogar vídeo game ou outro jogos
- Assistir a filmes
- Contar estórias e casos
- Ler livros, revistas
- Conversar sobre como foi o dia na escola
- Conversar sobre notícias, filmes e outros programas de TV
- Ouvir as estórias da criança; conversar sobre os assuntos que ela traz
- Realizar juntos atividades domésticas, como lavar o carro, fazer almoço ou outras
- Outras - especificar _____

5. QUAIS OS BRINQUEDOS QUE ELE (ELA) TEM OU JÁ TEVE? SEU FILHO TEM OU JÁ TEVE:

Recurso

- Uma cama só pra ele
- Brinquedos de andar (triciclo, bicicleta, patinete...)
- Brinquedos para movimentos do corpo (corda de pular, balanço...)
- Instrumento musical de brinquedo ou de verdade (tambor, pianinho...)
- Brinquedo que lida com números (dados, dominó...)
- Brinquedo de letras (abecedários, quebra cabeças com letras...)
- Brinquedo de aprender cores, tamanhos, formas (quebra cabeças, encaixe...)
- Brinquedos para conhecer nomes de animais (livros, miniaturas...)
- Objetos como giz, lousa, cola, tinta, tesoura, lápis de cor e papel
- Aparelho de som com discos
- Um animal de estimação
- Livrinhos de estórias infantis
- Jogos de regras (dama, loto, senha, memória...)
- Brinquedos de faz de conta (panelinhas, bonecas, martelo, serrote...)
- Brinquedos de construção (blocos, lego, pinos mágicos...)
- Brinquedos de rodas (carrinhos, trens, carrinho de boneca...)
- Vídeo game
- Bola, pipa, bola de gude, carrinho rolemã
- Outros - especificar _____

6. HÁ JORNAIS E REVISTAS EM SUA CASA?

- não
 - sim
- Tipo
- jornal
 - revistas () de notícias () de TV () feminina () de fotonovela
 - de esporte () religiosa () outra – especificar _____

7. HÁ LIVROS NA SUA CASA?

- Não
- Sim – tipo
- Escolares
- Romances, contos, literatura
- Livrinhos infantis
- Religiosos (bíblia, evangelhos, catecismo)

- () Técnicos, científicos
- () Enciclopédias
- () dicionário
- () Outros - especificar _____

8. ALGUÉM EM CASA ACOMPANHA A CRIANÇA NOS AFAZERES DA ESCOLA?

Alguém em casa	Ninguém	A mãe	O pai	Outra Pessoa
Verifica se o material escolar está em ordem				
Avisa quando é hora de ir para a escola				
Supervisiona a lição de casa				
Comparece às reuniões da escola				
Acompanha as notas e a frequência às aulas				

9. SEU FILHO TEM HORA CERTA PARA:

	Sempre	Às vezes	Nunca
Almoçar			
Tomar banho			
Brincar			
Ir dormir			
Levantar-se de manhã			
Jantar			
Fazer a lição de casa			
Assistir à TV			

10. SUA FAMÍLIA COSTUMA ESTAR REUNIDA:

Sua família costuma estar reunida	Sempre	Às vezes	Nunca
No café da manhã			
No almoço			
No jantar			
À noite, para assistir à TV			
E nos fins de semana:	Sempre	Às vezes	Nunca
Em casa			
Em passeios			

Muito obrigada, esses dados irão me ajudar muito no trabalho com a criança!



Profª. Jáima Pinheiro de Oliveira
Departamento de Fonoaudiologia
UNICENTRO/Irati/PR

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS)

Título de pesquisa: *efeitos de um programa de intervenção com base em elementos da organização do texto e apoio pictográfico*

Pesquisadora responsável: Prof^a. Ms. Jáima Pinheiro de Oliveira

Instituição a que pertencem a pesquisadora:

Universidade estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

Telefone para contato: (42) 3421-3033

Telefone do Comitê de Ética em Pesquisa (COMEP): (42) 3629-8177

Voluntários da pesquisa: estudantes dos 3º, 4º e 5º anos do Ciclo I do Ensino Fundamental, que frequentam sala de reforço.

Seu (ua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada *efeitos de um programa de intervenção com base em elementos da organização do texto e apoio pictográfico* de responsabilidade da Professora Jáima Pinheiro de Oliveira da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), campus de Irati/PR.

Esse estudo justifica-se em função da grande quantidade de alunos com dificuldades de aprendizagem presente nas escolas atualmente. Por isso tem o intuito de contribuir com essa população, oferecendo alternativas para tais situações. De maneira especial, o estudo pretende verificar a eficácia de um programa de atendimento voltado para a produção escrita. Esse programa utilizará o apoio de figuras e elementos que compõem um texto narrativo.

A pesquisa será dividida em duas etapas: a primeira será voltada para um levantamento de dados do desenvolvimento de seu (ua) filho (a), para que possamos compreender todo o processo atual. A segunda etapa será constituída por um programa de atendimento voltado para as dificuldades dele (a) relacionadas à escrita de textos, a fim de auxiliar o desempenho escolar dele (a).

Sua participação na presente pesquisa é totalmente voluntária, não tendo custo algum para os participantes da mesma, bem como, nenhum risco, psicológico ou físico, e também não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional ao participante. Além disso, a clínica ou a escola, bem como você ou o (a) seu (ua) filho (a) terão a liberdade de interromper suas participações na pesquisa a qualquer momento, ficando isto a critério de cada um. É importante destacar ainda que esta decisão não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

A pesquisadora tratará as identidades com padrões profissionais de sigilo e ética. Os resultados obtidos serão enviados para a instituição e permanecerão confidenciais. Os nomes tanto da instituição, quanto dos participantes ou materiais que indiquem a sua participação, não serão liberados sem a permissão, caso sejam utilizados em pesquisas ou publicações. Porém deixa-se claro que os dados obtidos na pesquisa poderão ser utilizados em publicações científicas, com esse devido cuidado ético.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____ fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. A professora e pesquisadora Jáima Pinheiro de Oliveira certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais, embora possam ser utilizados em publicações com o devido comprometimento ético.

Declaro que concordo em participar desse estudo, recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura da mãe

Jáima Pinheiro de Oliveira
(Professora responsável pela pesquisa)
Fonoaudióloga CRFa/SP/T 13708
Telefone: (42) 3421-3033

APÊNDICE B - PROTOCOLO DE DEMANDA PARA DIFICULDADES EM LEITURA E ESCRITA (A SER PREENCHIDO PELOS EDUCADORES DE CONTRATURNO)

Dados de identificação

Iniciais do aluno (a):

Idade: _____ anos DN: ___/___/___ Sexo: () F () M

Histórico de repetência ou retenção: () sim () não

Em caso afirmativo, em que ano escolar ocorreu: () 1° () 2° () 3° () 4°

Você tem alguma queixa desse aluno? () sim () não

Se sim, essa queixa está relacionada a:

() comportamento () aprendizagem de leitura () aprendizagem de escrita

() aprendizagem de matemática () outra : _____

1. Perfil acadêmico geral:

- () A: desempenho acima da média em todas as disciplinas;
- () B: desempenho médio em todas as disciplinas;
- () C: desempenho abaixo da média em metade das disciplinas;
- () D: desempenho abaixo da média em praticamente todas as disciplinas.

2. Comportamento em sala de aula:

- () 1: dispensa sua atenção em todo o tempo (100%) para as atividades acadêmicas;
- () 2: dispensa sua atenção em grande parte (75%) do tempo nas atividades acadêmicas;
- () 3: dispensa sua atenção em cerca de 50% do tempo para as atividades acadêmicas;
- () 4: não dispensa sua atenção durante praticamente todo o tempo em relação a todas as atividades acadêmicas.

3. Relação com colegas:

- () E: interage bem e coopera com toda a turma;
- () F: interage bem e coopera com mais da metade da turma;
- () G: interage bem e coopera com metade da turma;
- () H: interage bem e coopera com poucos membros da turma.

4. Relação com professores:

- () 5: interage e expõe dúvidas sempre que necessário;
- () 6: interage e expõe dúvidas em cerca de 75% de situações necessárias.
- () 7: interage pouco e expõe dúvidas raramente;
- () 8: interage pouco e quase nunca expõe dúvidas em situações necessárias.

5. Desempenho em leitura:

- () I: presença de entonação, fluência e respeito às regras gramaticais no decorrer de todo o texto;
- () J: presença de entonação, fluência, respeito às regras gramaticais no decorrer de pelo menos 75% do texto;
- () L: presença de entonação, fluência, respeito às regras gramaticais em 50% do texto;
- () M: ausência de entonação, fluência e respeito às regras gramaticais.

6. Compreensão de leitura:

- () 9: compreensão total do texto;
- () 10: compreensão de 75% do texto;
- () 11: compreensão de 50% do texto;
- () 12: compreensão de menos de 50% do texto.

7. Produção textual:

- () N: produção espontânea com coesão e coerência, explicitando os elementos principais de uma narrativa (lugar, personagens e tempo), com presença clara de um problema ou de uma meta a ser atingida pelo personagem principal da história;
- () O: produção espontânea com coesão e coerência parciais, explicitando os elementos principais de uma narrativa (lugar, personagens e tempo), porém com um problema ou meta a ser atingida pelo personagem principal, ainda um pouco dispersos ou pouco elaborados.
- () P: a produção escrita é feita com apoio ou dirigida, com coesão e coerência parciais, sem explicitar os elementos principais de uma narrativa (lugar, personagens e tempo), sem a presença de um problema ou de uma meta a ser atingida pelo personagem principal na história;
- () Q: ausência de produção textual; produção de frases isoladas, mesmo na presença de apoio.

8. Desempenho em disciplinas específicas:

Neste item, você deverá indicar *presença* de dificuldades em relação às disciplinas de *matemática, língua portuguesa e outras*, levando em consideração o alcance da média dos alunos da turma.

- () matemática () português () outras

Se quiser poderá fazer outras observações sobre o aluno:

Muito obrigada, esses dados irão me ajudar muito no trabalho com os alunos!



Profª. Jáima Pinheiro de Oliveira
Departamento de Fonoaudiologia
UNICENTRO/Irati/PR

APÊNDICE C – PROTOCOLO DE ENTREVISTA DE ANAMNESE (PAIS)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE IRATI



PR 153 - Km 07 - Riozinho - Cx. Postal 21 - Fone (42) 3421-3100 - Fax (42) 3421-3067
CEP 84.500-000 - Irati – Paraná

Anamnese Fonoaudiológica Infantil

PRONTUÁRIO N°:

Identificação

Nome: Idade:

Data de nascimento:

Nome da mãe: Idade:

Estado civil: Escolaridade:

Emprego:

Nome do pai:

Idade:

Estado civil: Escolaridade:

Emprego:

Renda familiar:

Endereço:

Telefone:

Telefones para recados:

Disponibilidade para atendimentos:

Queixa:

História da queixa:

Foi encaminhado por alguém? Quem?

Número de filhos: Idade:

Teve planejamento familiar:

Gestação

Teve acompanhamento pré-natal: Por quanto tempo:

Teve alguma doença na gravidez:

Usou algum tipo de medicamento nesse período:

Tabaco:

Aconteceu algum acidente(queda) durante a gravidez:

Teve problemas emocionais durante a gestação: Quais:

Houve a necessidade de hospitalização:

Parto

Normal: Cesária: Uso de fórceps:

Baixo Peso: Prematuro:

A criança demorou para nascer: Ficou na incubadora:

Nutrição

Leite materno exclusivo: Quanto tempo:

Você reserva esse momento da amamentação para se dedicar ao bebê:

Como seu bebê reage durante a amamentação:

Mamadeira: Quanto tempo:

Alimentos sólidos:

Como é a alimentação do seu filho:

Tem alguma dificuldade para se alimentar:

Qual é a preferência alimentar de seu filho:

Sono

Como é o sono:

Dorme com alguém:

Respiração

Alguma queixa em relação à respiração: Qual:

Audição

Alguma queixa quanto a audição:

Visão

Alguma queixa em relação a visão:

Hábitos anteriores e atuais

Chupeta:

Sucção digital:

Bruxismo:

Onicofagia:

Outros:

Desenvolvimento Motor

Quando sustentou a cabeça:

Engatinhou:

Andou:

Lateralidade:

A criança ainda faz xixi na cama ou na roupa:

Está sendo ensinada de que maneira:

A criança ainda faz cocô na cama ou na roupa:

Está sendo ensinada de que maneira:

Quem da banho na criança:

Como é o comportamento da criança durante o

banho:

Desenvolvimento da linguagem

A criança balbucia(pronuncia alguns som):

A criança entendem o que dizem para ela:

Usa gestos para se comunicar: Quais:

Que meios você utiliza para conversar com a criança:

Alguém da família apresentou atraso ao aprender a falar:

Tem hábito de ler para a criança, contar histórias:

Sociabilidade

Tem contato com outras crianças:

Frequêntou creche: Desde que idade: Quantas horas:

Quanto tempo você passava com a criança nessa época:

Qual a pessoa que fica mais tempo com a criança:

Costuma fazer passeios, visitas ou viagens com a criança:

Com que frequência:

É cuidada por babá: Quantas horas por dia:

Como é o comportamento da criança na maior parte do tempo:

Do que ele mais gosta de brincar:

Você costuma brincar com seu filho:

Como você espera que seja o desenvolvimento do seu filho:

Como você acha que pode ajudar no desenvolvimento dele:

Dados escolares:

Como é o interesse da criança pela leitura e pela escrita?

E a escola? Ela gosta de estudar?

O que ela mais gosta de fazer na escola?

Qual disciplina ela gosta mais?

O que os professores comentam sobre o desempenho dela na escola?

O que você espera do atendimento?

Quem é a professora que você tem mais conato?

Como é a sua relação (dos pais) com a escola?

Vocês gostam dessa escola? Participam das reuniões? O que comentam em reuniões?

Agendamento de Audiometria:

PAC:

ORTO:

Outros:

Profª. Jáima Pinheiro de Oliveira
(Responsável)

APÊNDICE D - AUTORIZAÇÃO DAS ESCOLAS PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

Eu, _____ responsável (Diretora) pela Escola

concedo autorização para a realização da pesquisa intitulada *efeitos de um programa de intervenção com base em elementos da organização do texto e apoio pictográfico*, de responsabilidade da professora Jáima Pinheiro de Oliveira, do Departamento de Fonoaudiologia da Universidade estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Declaro que fui informada dos objetivos da pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. A professora e pesquisadora Jáima Pinheiro de Oliveira certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais, embora possam ser utilizados em publicações com o devido comprometimento ético. Autorizo, portanto que o estudo seja realizado na presente instituição.

Diretor (a) da Escola

Jáima Pinheiro de Oliveira
(Professora responsável pela pesquisa)
Fonoaudióloga CRFa/SP/T 13708
Telefone: (42) 3421-3033

**APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PROFESSORES)**

Título de pesquisa: *efeitos de um programa de intervenção com base em elementos da organização do texto e apoio pictográfico*

Pesquisadora responsável: Prof^a. Ms. Jáima Pinheiro de Oliveira

Instituição a que pertencem a pesquisadora:

Universidade estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

Telefone para contato: (42) 3421-3033

Telefone do Comitê de Ética em Pesquisa (COMEP): (42) 3629-8177

Voluntários da pesquisa: educadores dos 3º, 4º e 5º anos do Ciclo I do Ensino Fundamental.

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada ***efeitos de um programa de intervenção com base em elementos da organização do texto e apoio pictográfico*** de responsabilidade da Professora Jáima Pinheiro de Oliveira da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), campus de Irati/PR.

Esse estudo justifica-se em função da grande quantidade de alunos com dificuldades de aprendizagem presente nas escolas atualmente. Por isso tem o intuito de contribuir com essa população, oferecendo alternativas para tais situações. De maneira especial, o estudo pretende verificar a eficácia de um programa de atendimento voltado para a produção escrita. Esse programa utilizará o apoio de figuras e elementos que compõem um texto narrativo.

A pesquisa será dividida em duas etapas: a primeira será voltada para um levantamento de dados do desenvolvimento de seu (ua) filho (a), para que possamos compreender todo o processo atual. A segunda etapa será constituída por um programa de atendimento voltado para as dificuldades dele (a) relacionadas à escrita de textos, a fim de auxiliar o desempenho escolar dele (a).

Sua participação na presente pesquisa é totalmente voluntária, não tendo custo algum para os participantes da mesma, bem como, nenhum risco, psicológico ou físico, e também não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional ao participante. Além disso, a clínica ou a escola, bem como você terão a liberdade de interromper suas participações na pesquisa a qualquer momento, ficando isto a critério de cada um. É importante destacar ainda que esta decisão não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

A pesquisadora tratará as identidades com padrões profissionais de sigilo e ética. Os resultados obtidos serão enviados para a instituição e permanecerão confidenciais. Os nomes tanto da instituição, quanto dos participantes ou materiais que indiquem a sua participação, não serão liberados sem a permissão, caso sejam utilizados em pesquisas ou publicações. Porém deixa-se claro que os dados obtidos na pesquisa poderão ser utilizados em publicações científicas, com esse devido cuidado ético.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____ fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. A professora e pesquisadora Jáima Pinheiro de Oliveira certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais, embora possam ser utilizados em publicações com o devido comprometimento ético.

Declaro que concordo em participar desse estudo, recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do professor

Jáima Pinheiro de Oliveira
(Professora responsável pela pesquisa)
Fonoaudióloga CRFa/SP/T 13708
Telefone: (42) 3421-3033

APÊNDICE F- AUTORIZAÇÃO DA CLÍNICA-ESCOLA DE FONOAUDIOLOGIA

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____ responsável (Diretora) pela Clínica de Fonoaudiologia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) concedo autorização para a realização da pesquisa intitulada *efeitos de um programa de intervenção com base em elementos da organização do texto e apoio pictográfico*, de responsabilidade da professora Jáima Pinheiro de Oliveira, da mesma universidade. Declaro que fui informada dos objetivos da pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. A professora e pesquisadora Jáima Pinheiro de Oliveira certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais, embora possam ser utilizados em publicações com o devido comprometimento ético. Autorizo, portanto que o estudo seja realizado na presente instituição.

Juliana De Conto
Diretora da Clínica Escola de Fonoaudiologia
CEFONO - UNICENTRO – Irati – PR

Jáima Pinheiro de Oliveira
(Professora responsável pela pesquisa)
Fonoaudióloga CRFa/SP/T 13708
Telefone: (42) 3421-3033

APÊNDICE G – PROTOCOLO DE DESCRIÇÃO ESCRITA DAS GRAVURAS

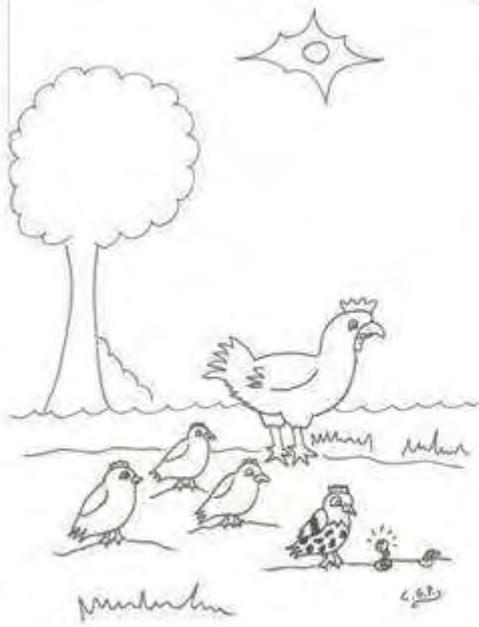
Descrição da Figura 1 (CENÁRIO)	
Descrição da Figura 2 (TEMA)	
Descrição da Figura 3 (ENREDO)	
Descrição da Figura 4 (RESOLUÇÃO)	

APÊNDICE H – GRAVURAS UTILIZADAS PARA AUXILIAR NA EMERGÊNCIA DE HISTÓRIAS

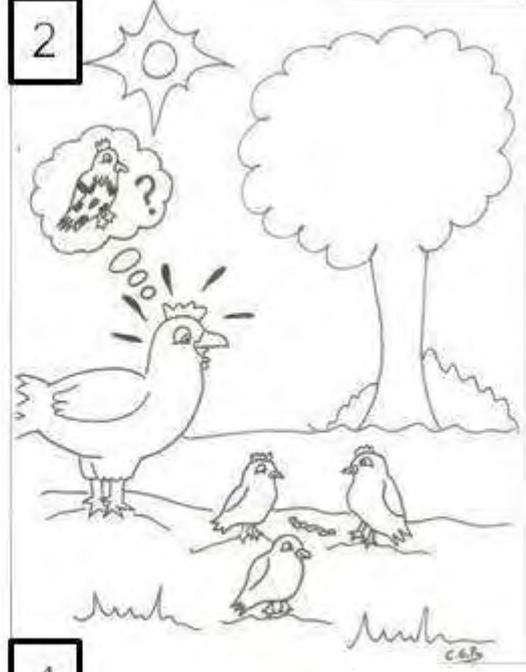




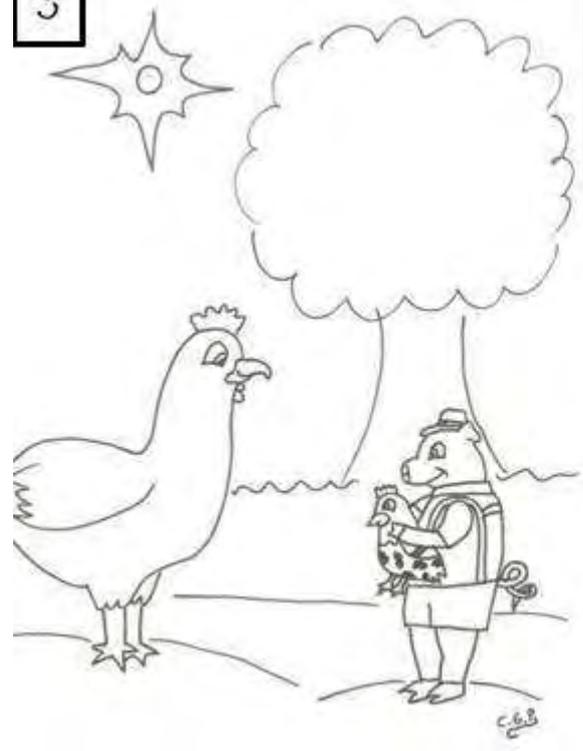
1



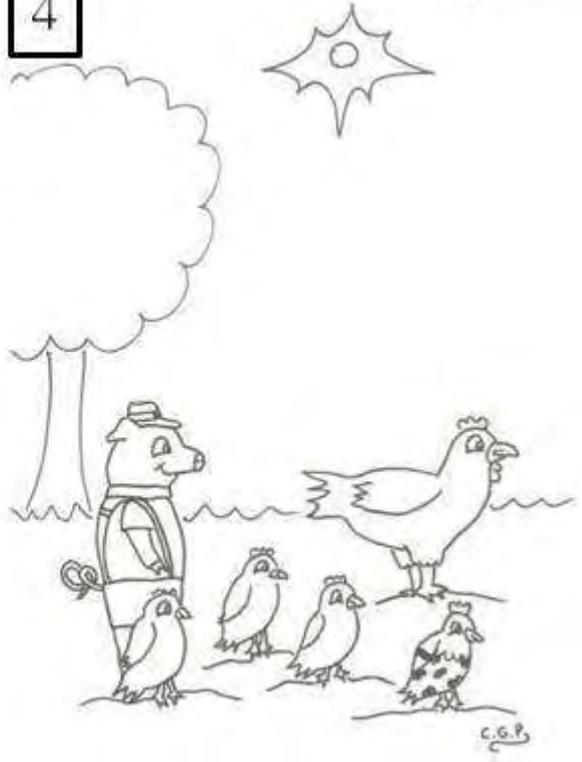
2

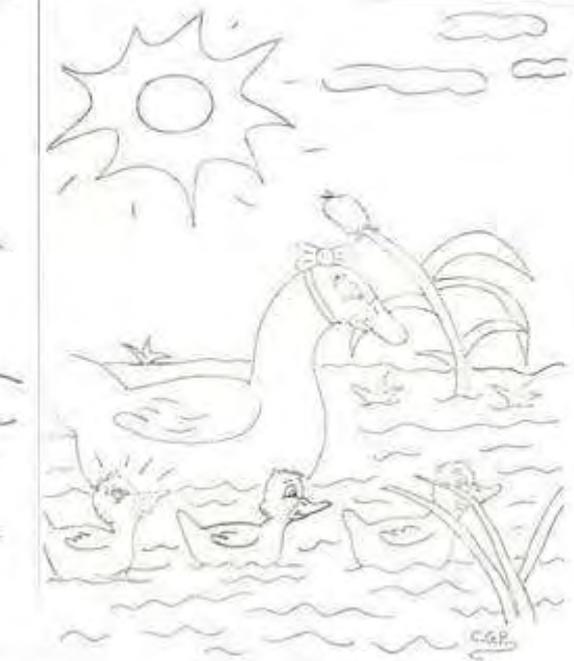
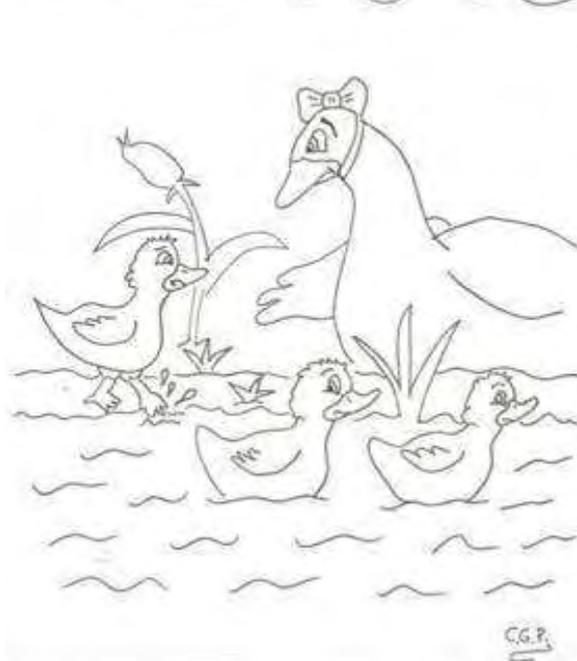


3



4





1



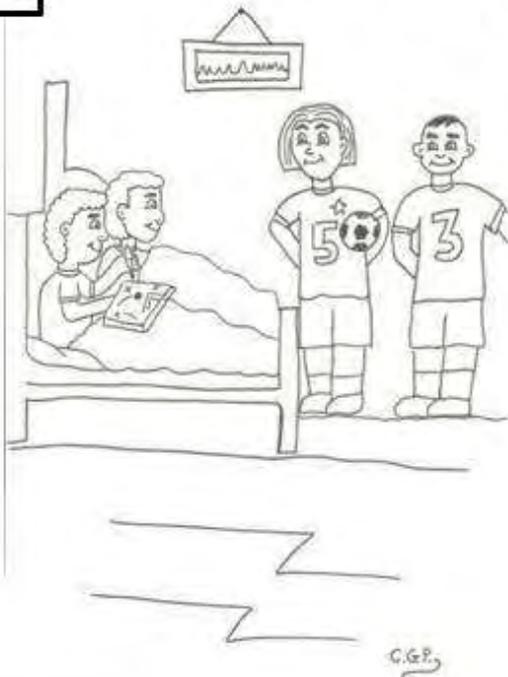
C.G.P.

2



C.G.P.

3

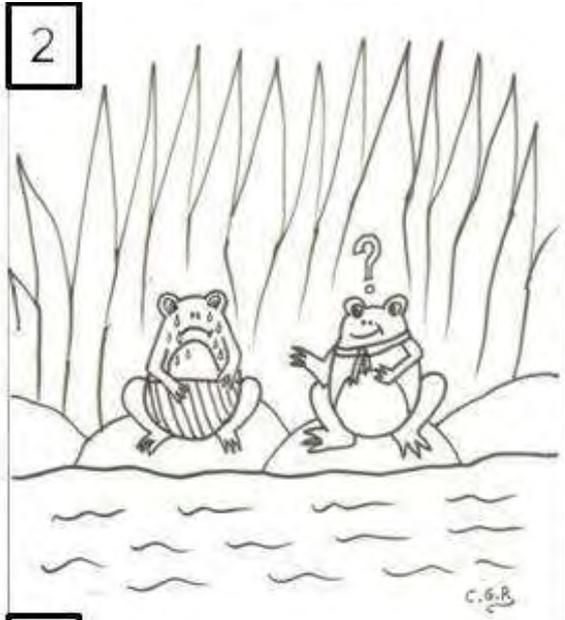


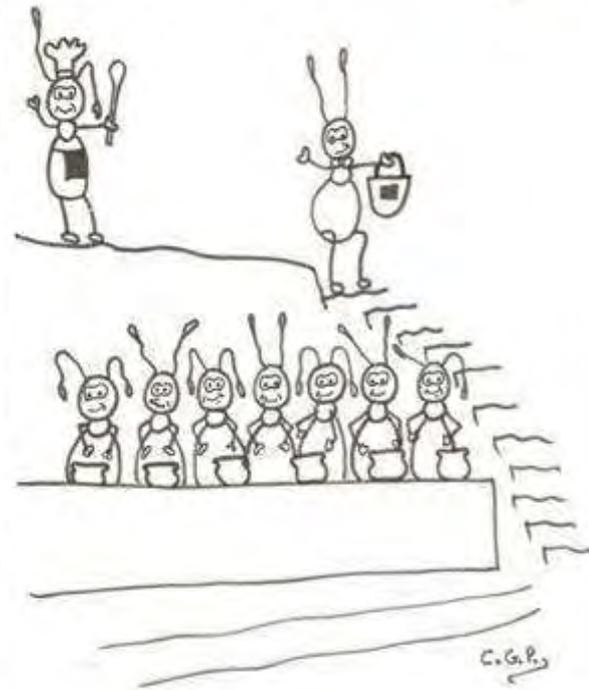
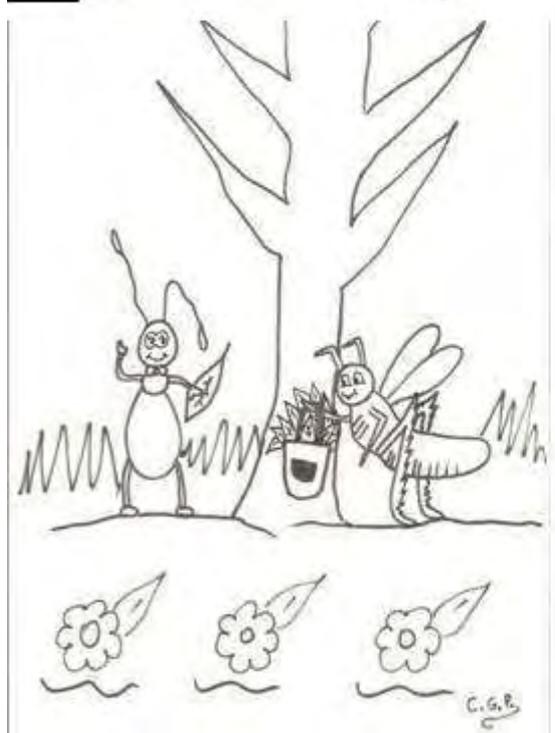
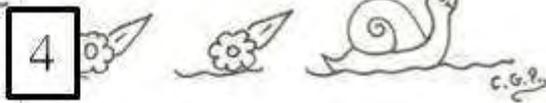
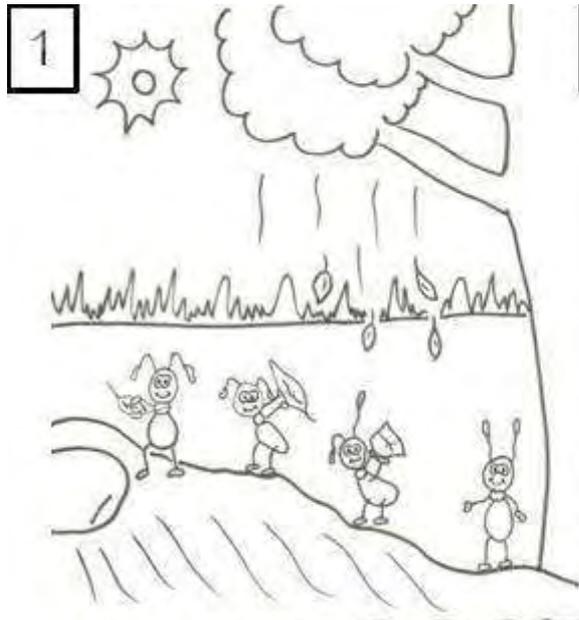
C.G.P.

4



C.G.P.





1



2



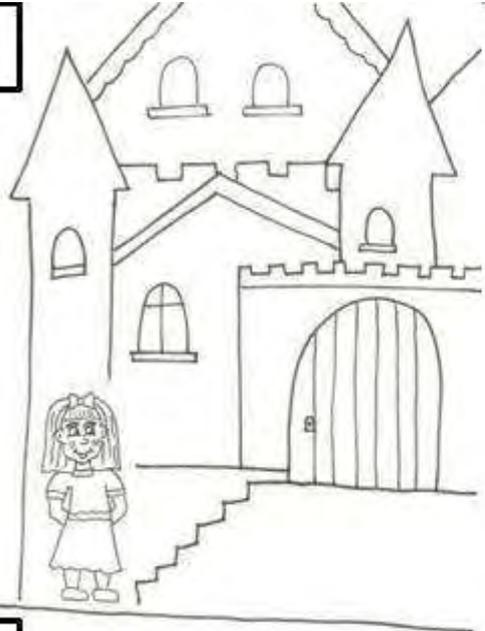
3



4



1



C.G.P.

2



C.G.P.

3

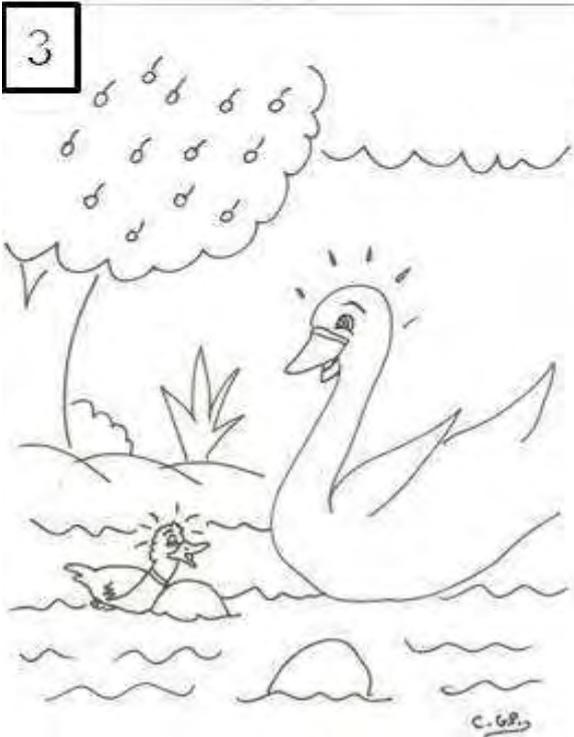
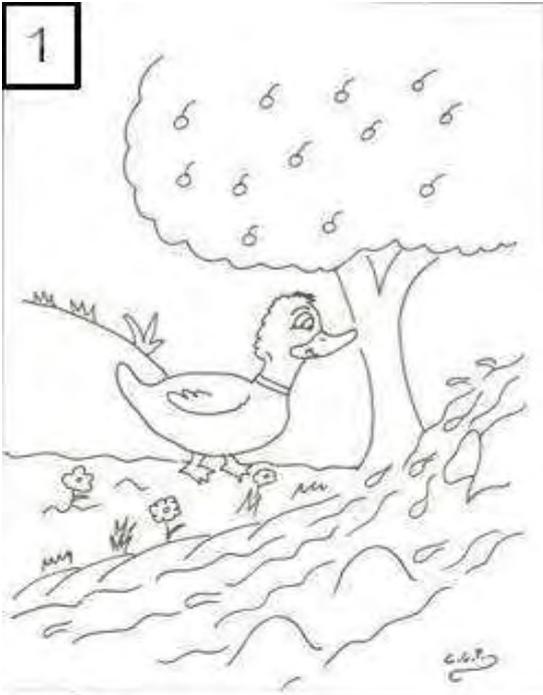


C.G.P.

4



C.G.P.



1

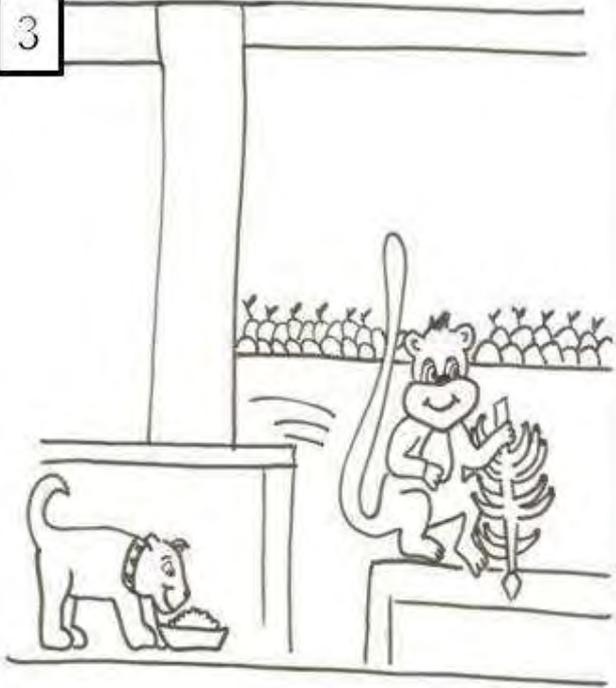


2



C.G.P.

3



C.G.P.

4



C.G.P.

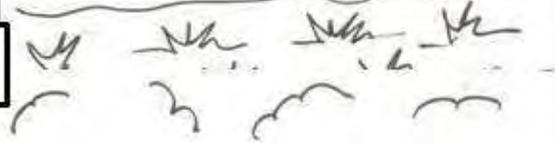
1



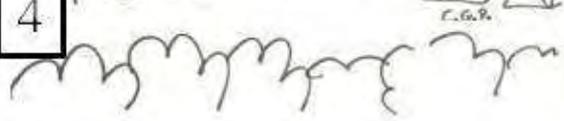
2



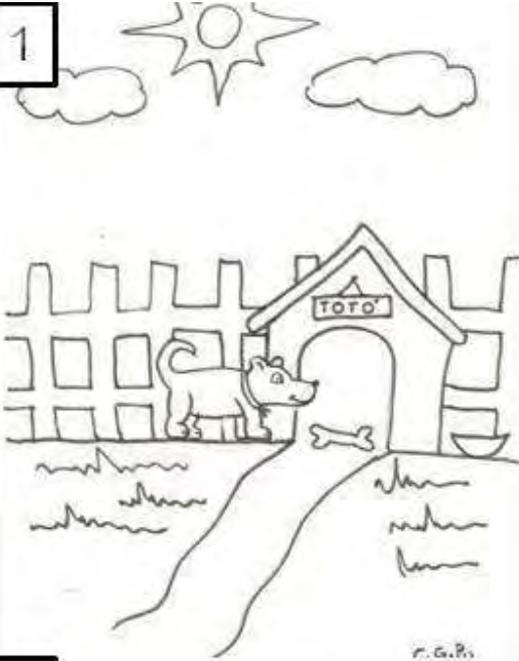
3



4

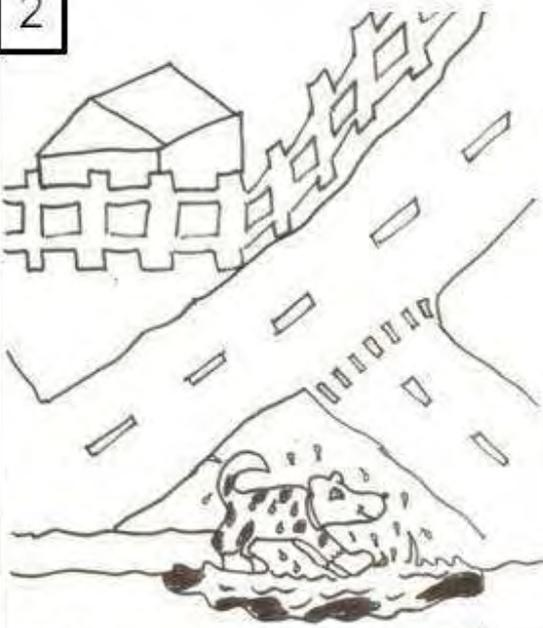


1



C.G.P.

2



C.G.P.

3



C.G.P.

4



C.G.P.

1



C.G.B.

2



C.G.B.

3



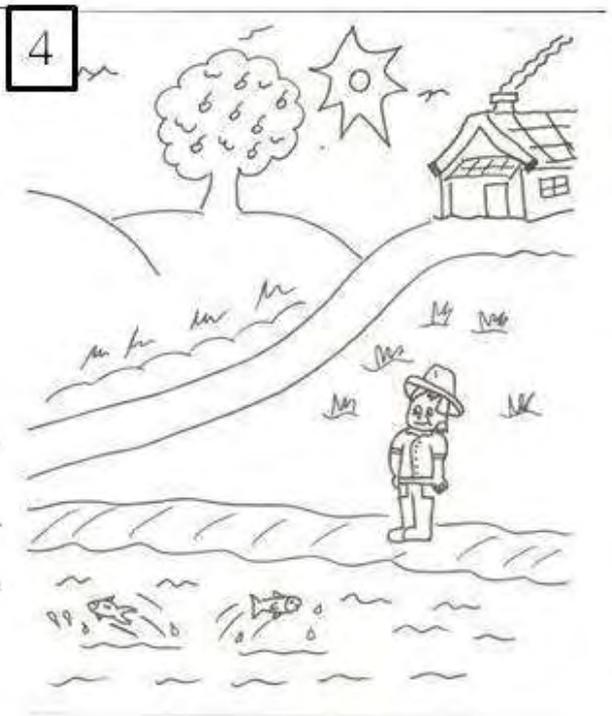
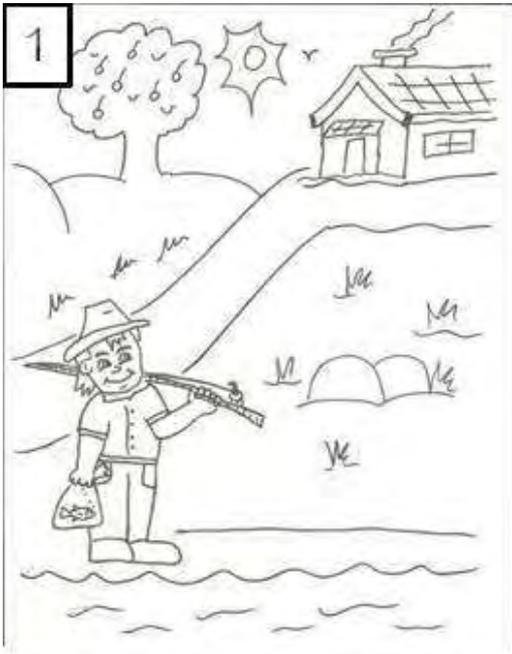
C.G.B.

4



C.G.B.







1



2



3



4



APÊNDICE I – HISTÓRIAS UTILIZADAS PARA A IDENTIFICAÇÃO DE SUAS PARTES

O CAMPEONATO DE FUTEBOL

Era uma vez uma turma que gostava muito de jogar bola na rua, perto de suas casas. Nessa turma tinham dois irmãos que se destacavam: João e Marcelo. Eles sempre ganhavam dos adversários e faziam gols muito bonitos.

Certa vez, eles resolveram fazer um campeonato. Todos adoraram a idéia e já foram logo providenciar os uniformes e separar os times. Mas no meio de toda essa correria, os irmãos João e Marcelo ficaram doentes. O médico exigiu repouso absoluto dos dois e com isso não puderam participar do início do campeonato. Os dois ficaram muito tristes, mas concordaram com o repouso.

Os dias passavam e os irmãos não melhoravam. O time de João e Marcelo começou a perder os jogos, pois seus amigos estavam muito preocupados com eles dois. Foi aí que os irmãos tiveram uma idéia: viraram técnicos do time. Chamaram o time para uma conversa e mesmo em cima da cama, eles deram várias dicas para os colegas, mostrando jogadas por meio de desenhos. Após as dicas, o time de João e Marcelo voltou a ganhar e conseguiu ir para a final do campeonato.

Os dois ficaram tão felizes que até melhoraram. No último dia de jogo, o time teve uma surpresa: João e Marcelo chegaram no campo para jogar com os amigos. O time venceu o campeonato e todos ficaram muito felizes.

Autoria: pesquisadora

O PATINHO MEDROSO

Era uma vez uma pata muito bonita que morava num sítio próximo de uma lagoa. Certo dia Dona Pata, toda sorridente, preparava seu ninho para botar seus ovos. Após alguns dias, Dona Pata botou três ovos em seu ninho.

Ela continuou no ninho para chocar seus ovos. Estava tão alegre que nem via o tempo passar. Alguns dias depois os patinhos nasceram.

Foi uma alegria geral. Todas as aves do terreiro foram ver os patinhos.

O Galo que é o rei do terreiro, até cantou para saudar os patinhos.

No dia seguinte, Dona Pata foi para o lago ensinar os patinhos a nadar.

Um patinho ficou com medo da água fria e não quis nadar.

Ele colocou a pontinha do seu pé na água.

Mas...que frio!!

Dona Pata insistia, mas ele não se animava a entrar naquela água tão fria.

Foi então que o sol apareceu aquecendo a água do lago.

Que delícia!

A água ficou morninha...morninha...

E o patinho saiu nadando bem feliz com os seus irmãozinhos.

Autoria: Gerusa Rodrigues Pinto (Coleção Sonho e Fantasia)

O DESAFIO DE EMENGARDA

Era uma vez um formigueiro que ficava no meio de um lindo jardim. Entre todas as formigas, havia uma muito esperta, chamada Emengarda. Emengarda cuidava da comida do formigueiro.

Mas um dia, Emengarda não conseguiu encontrar comida para levar para casa. Era outono e as árvores não tinham mais folhas, pois nessa época as folhas das árvores caem. E agora? Pensou Emengarda.

Enquanto pensava preocupada, apareceu um gafanhoto, amigo de Emengarda. Ela explicou a situação para ele e ele foi logo tirando de sua mochila umas folhas para Emengarda levar para casa.

Emengarda agradeceu o amigo e voltou para casa toda contente. Ao chegar no formigueiro, Emengarda ajudou a cozinheira a preparar um banquete para todas as suas companheiras do formigueiro. Todas sentaram à mesa para comer a comida que havia sido preparada. E mais uma vez Emengarda ficou feliz por conseguir comida para todas.

Adaptada e inspirada no texto “**A formiga Valente**” de autoria de Márcia Ansolin (gentilmente cedido pela autora).

O CAÇADOR E A BRUXA

Numa floresta bem distante da cidade, vivia um caçador chamado José. José era muito corajoso, gostava muito de caçar bravos animais no mato com sua espingarda. José não tinha medo de nada.

Certo dia, José estava caçando e, de repente, apareceu uma bruxa na sua frente. José que não tinha medo de nada, viu-se apavorado diante da bruxa.

Ele não sabia o que fazer, até que apareceu uma onça atrás da bruxa. José sentiu um alívio. A onça abriu aquela boca enorme perto da bruxa. A bruxa levou um grande susto e subiu em sua vassoura, fugindo pra bem longe.

Depois que foi salvo pela onça, José resolveu parar de caçar, pois ficou muito grato pelo que o animal tinha feito por ele. Desse dia em diante José jogou fora sua espingarda e nunca mais saiu para a floresta para caçar animais.

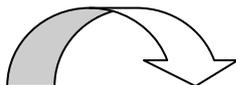
Autoria: pesquisadora

APÊNDICE J – EXEMPLOS DE ANÁLISES DE HISTÓRIAS
(PONTUAÇÃO ATRIBUÍDA)

Categoria I

Em nosso estudo não houve nenhuma produção que recebesse a atribuição de tal categoria, por isso, lançamos mão da literatura (SILVA, SPINILLO, 2000) para exemplificá-la.

Categoria I



“O barco.
Meu primo veio de barco.
Ele vem trazendo um presente para mim.
Eu vui bus-ca no porto.
- Primo que bom vê você
- Eu também acho vê você.”

Descrição de 3 ações em sequência;
ausência de uma situação-problema;
ausência de final.

Quadro para atribuição de pontos da história apresentada

Categorias	Pontuação obtida	
Cenário	1 personagem	SIM= 1
	Mais de 1 personagem	SIM=2
	Tempo	SIM=1
	Lugar	SIM=1
		Subtotal ideal: 1 ponto
Tema	Descrição de ações	SIM=2
	Presença clara de uma situação-problema?	SIM=5
		Subtotal ideal: 2 pontos
Enredo (Resolução do problema)	Nenhuma ação	SIM=0
	Uma ação	SIM=2
	Mais de uma ação	SIM=4
		Subtotal ideal: 0 pontos
Resolução/ Desfecho	Final definido a partir da resolução do problema	SIM=4
	Final simples e direto sem resolução do problema	SIM=2
	Final simples e direto sem relação com o restante da história	SIM =1
	Final indefinido ou ausente	SIM=0
		Subtotal ideal: 0 pontos
Sequência (Pontuar somente na presença de Enredo)	Presença	SIM=1
	Ausência	SIM=0
		Subtotal ideal: 0 pontos
Total de pontos	3/18 (ideal)	

Categoria II

Presença de marcadores lingüísticos que lembram as histórias, presença de cenário com lugar e personagens

Descrição de várias ações sem a presença clara de uma situação-problema.

Parece uma situação-problema, mas a sequência não deixa isso claro.

Quadro para atribuição de pontos da história apresentada

Categorias	Pontuação obtida	
Cenário	1 personagem	SIM= 1
	Mais de 1 personagem	SIM=2
	Tempo	SIM=1
	Lugar	SIM=1
		Subtotal: 3 pontos
Tema	Descrição de ações	SIM=2
	Presença clara de uma situação-problema?	SIM=5
		Subtotal: 2 pontos
Enredo (Resolução do problema)	Nenhuma ação	SIM=0
	Uma ação	SIM=2
	Mais de uma ação	SIM=4
		Subtotal: 0 pontos
Resolução/ Desfecho	Final definido a partir da resolução do problema	SIM=4
	Final simples e direto sem resolução do problema	SIM=2
	Final simples e direto sem relação com o restante da história	SIM =1
	Final indefinido ou ausente	SIM=0
		Subtotal: 1 ponto
Sequência (Pontuar somente na presença de Enredo)	Presença	SIM=1
	Ausência	SIM=0
		Subtotal: 0 pontos
Total de pontos	6/18 (ideal)	

Categoria III

Marcadores lingüísticos que indicam história; presença de cenário com personagem principal e lugar.

Presença de uma situação-problema simples, porém clara.

Final direto sem resolução do problema ou sem desfecho.

Quadro para atribuição de pontos da história apresentada

Categorias	Pontuação obtida	
Cenário	1 personagem	SIM= 1
	Mais de 1 personagem	SIM=2
	Tempo	SIM=1
	Lugar	SIM=1
		Subtotal: 2 pontos
Tema	Descrição de ações	SIM=2
	Presença clara de uma situação-problema?	SIM=5
		Subtotal: 5 pontos
Enredo (Resolução do problema)	Nenhuma ação	SIM=0
	Uma ação	SIM=2
	Mais de uma ação	SIM=4
		Subtotal: 0 pontos
Resolução/ Desfecho	Final definido a partir da resolução do problema	SIM=4
	Final simples e direto sem resolução do problema	SIM=2
	Final simples e direto sem relação com o restante da história	SIM =1
	Final indefinido ou ausente	SIM=0
		Subtotal: 2 pontos
Sequência (Pontuar somente na presença de Enredo)	Presença	SIM=1
	Ausência	SIM=0
		Subtotal: 0 pontos
Total de pontos	9/18 (ideal)	

Categoria IV

Marcadores lingüísticos que indicam história; presença de cenário com personagem principal e lugar.

O macaco

Um dia o macaco sapeca gostava de brincar e gostava de banana e ele vivia na floresta e o macaco foi caçar banana mas o cão apareceu e o macaco deu comida pra ele ele destrubuil.

Presença de uma situação-problema simples, porém clara.

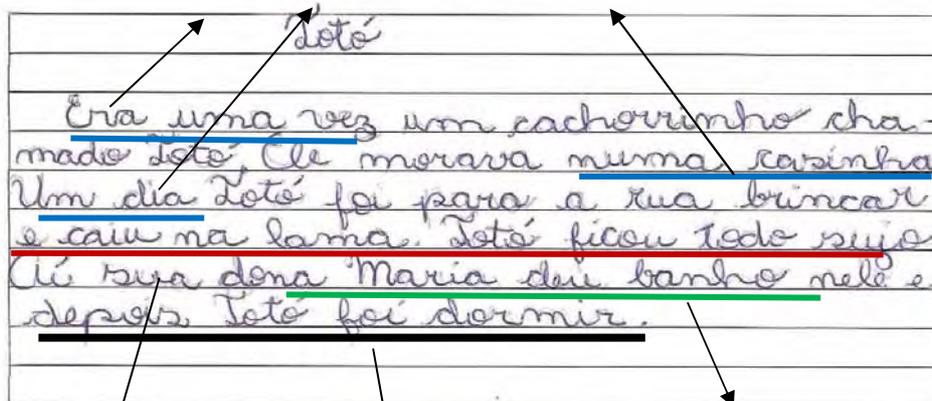
Descrição de uma ação que parece uma tentativa de resolução da situação da situação-problema; ausência de final.

Quadro para atribuição de pontos da história apresentada

Categorias	Pontuação obtida	
Cenário	1 personagem	SIM= 1
	Mais de 1 personagem	SIM=2
	Tempo	SIM=1
	Lugar	SIM=1
		Subtotal: 2 pontos
Tema	Descrição de ações	SIM=2
	Presença clara de uma situação-problema?	SIM=5
		Subtotal: 5 pontos
Enredo (Resolução do problema)	Nenhuma ação	SIM=0
	Uma ação	SIM=2
	Mais de uma ação	SIM=4
		Subtotal: 2 pontos
Resolução/ Desfecho	Final definido a partir da resolução do problema	SIM=4
	Final simples e direto sem resolução do problema	SIM=2
	Final simples e direto sem relação com o restante da história	SIM =1
	Final indefinido ou ausente	SIM=0
		Subtotal: 1 ponto
Sequência (Pontuar somente na presença de Enredo)	Presença	SIM=1
	Ausência	SIM=0
		Subtotal: 1 ponto
Total de pontos	11/18 (ideal)	

Categoria V

Marcadores lingüísticos que indicam história; presença de cenário com 1 personagem principal e lugar.



Presença de uma situação-problema simples, porém clara.

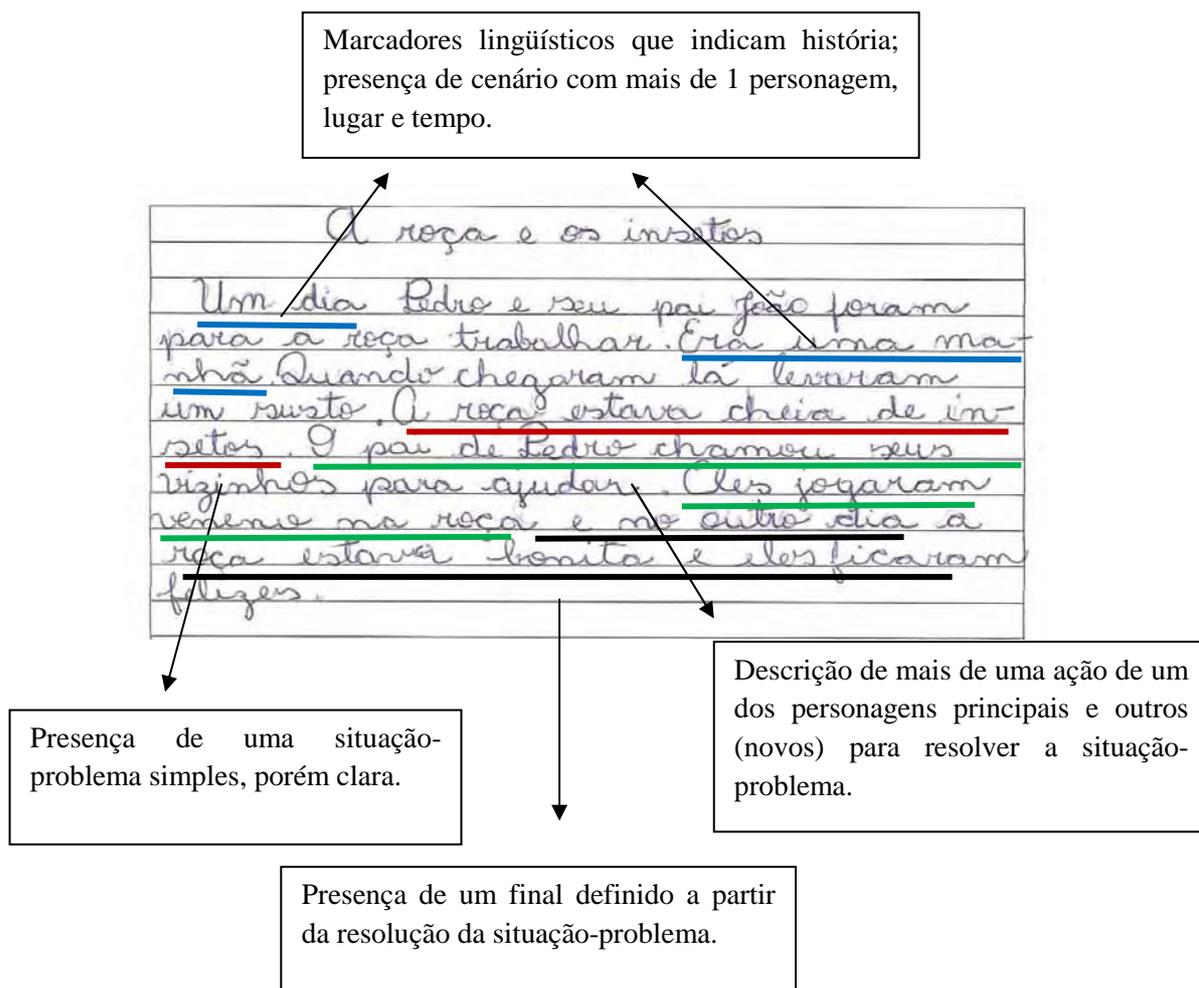
Descrição de uma ação de outro personagem (que não apareceu no cenário) para resolver a situação-problema.

Final a partir da resolução da situação-problema.

Quadro para atribuição de pontos da história apresentada

Categorias	Pontuação obtida	
Cenário	1 personagem	SIM= 1
	Mais de 1 personagem	SIM=2
	Tempo	SIM=1
	Lugar	SIM=1
Subtotal: 2 pontos		
Tema	Descrição de ações	SIM=2
	Presença clara de uma situação-problema?	SIM=5
Subtotal: 5 pontos		
Enredo (Resolução do problema)	Nenhuma ação	SIM=0
	Uma ação	SIM=2
	Mais de uma ação	SIM=4
Subtotal: 2 pontos		
Resolução/ Desfecho	Final definido a partir da resolução do problema	SIM=4
	Final simples e direto sem resolução do problema	SIM=2
	Final simples e direto sem relação com o restante da história	SIM =1
	Final indefinido ou ausente	SIM=0
Subtotal: 4 pontos		
Sequência (Pontuar somente na presença de Enredo)	Presença	SIM=1
	Ausência	SIM=0
Subtotal: 1 ponto		
Total de pontos	14/18 (ideal)	

Categoria VI



Quadro para atribuição de pontos da história apresentada

Categorias	Pontuação obtida	
Cenário	1 personagem	SIM= 1
	Mais de 1 personagem	SIM=2
	Tempo	SIM=1
	Lugar	SIM=1
Subtotal: 4 pontos		
Tema	Descrição de ações	SIM=2
	Presença clara de uma situação-problema?	SIM=5
Subtotal: 5 pontos		
Enredo (Resolução do problema)	Nenhuma ação	SIM=0
	Uma ação	SIM=2
	Mais de uma ação	SIM=4
Subtotal: 4 pontos		
Resolução/ Desfecho	Final definido a partir da resolução do problema	SIM=4
	Final simples e direto sem resolução do problema	SIM=2
	Final simples e direto sem relação com o restante da história	SIM=1
	Final indefinido ou ausente	SIM=0
Subtotal: 4 pontos		
Sequência (Pontuar somente na presença de Enredo)	Presença	SIM=1
	Ausência	SIM=0
Subtotal: 1 ponto		
Total de pontos	18/18 (ideal)	

APÊNDICE K – HISTÓRIAS PRODUZIDAS PELOS ESCOLARES NOS MÓDULOS INICIAIS DA INTERVENÇÃO A (USO DE LEITURA)

Histórias produzidas por E1

A pata

Um dia uma pata botou três ovos e nasceram três patinhos dos ovos que a pata botou. Eles foram passear e tinha um patinho que não queria entrar na água. Aí apareceu o sol. O patinho olhou para o sol e foi nadar com sua mãe e seus irmãos.

O caçador e a bruxa

Era uma vez um caçador que foi para a floresta caçar animais. Mas aí quando ele chegou lá ele encontrou uma bruxa e ele se assustou muito. Aí veio uma onça e ajudou ele. Aí a bruxa saiu voando. Depois disso o caçador jogou sua arma no mato e parou de caçar.

Histórias produzidas por E2

O Patinho feio

Era uma vez uma patinha linda que se chamava Gabriela. Ela tava brincando e caiu na água e a mamãe ficou furiosa e de repente quebrou o ovo. O patinho não sabia nadar. Depois o patinho aprendeu a nadar.

O caçador Alan

Era uma vez um caçador chamado Alan. Ele era muito cruel e não tinha medo de nada. Ele estava com uma espingarda e caçava bichinhos. Aí apareceu uma bruxa e ele ficou com medo, aí a bruxa falou:
- Vou transformar você em um sapo.
E um tigre apareceu e a bruxa foi embora.
E o caçador parou de caçar e jogou fora a arma.

Histórias produzidas por E3

A pata

O caçador gostava de caçar muitos animais e o nome dele era Pedro. Um dia uma bruxa apareceu. E um leão apareceu e a bruxa ficou assustada. Pedro não quis mais caçar.

O caçador

Um dia o caçador foi para a floresta e ele não tinha medo.
Aí apareceu uma bruxa na frente dele e ele ficou com medo.
Depois apareceu uma onça e salvou ele.
Ele agradeceu a onça e prometeu que não ia mais caçar animais.

Histórias produzidas por E4

O caçador que não tinha medo

Era uma vez um caçador que saiu de casa para caçar.
Aí apareceu uma bruxa. E apareceu um gato e assustou ela.
O ele soltou a arma e foi embora.

O pato medroso

Era uma vez uma pata que estava chocando seus filhotes.
Nasceram os filhotes e eles foram nadar.
E tinha um patinho que não queria entrar na água, porque estava fria.
Aí o sol apareceu e esquentou a água.
Ele foi nadar com sua mãe e seus irmãos e todos ficaram felizes.