



Produções de narrativas escritas: uma revisão da literatura com foco para a prática pedagógica

Written narratives productions: a review of litterature emphasizing pedagogical practice

Producciones de narrativas escritas: una revisión de la literatura con foco para la práctica pedagógica

Ana Paula Zaboroski*

Jáima Pinheiro de Oliveira**

Resumo

Este estudo apresenta um panorama das pesquisas acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de ensino da produção textual do gênero história, com alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental. Trata-se de uma revisão sistemática, efetuada a partir da busca por artigos no Portal de Periódicos da Capes, com critérios específicos, dentre eles, o período entre 2004 e 2014. Por meio da análise de conteúdo os estudos foram distribuídos em quatro categorias temáticas. Os resultados da análise de 21 estudos

*Fonoaudióloga da Secretaria Municipal de Educação de Rio Azul/PR, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

**Docente Assistente do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Também atua junto aos Programas de Pós-graduação em Educação desta Universidade e no Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado) da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Campus de Irati/PR. Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Campus de Marília/SP.

Conflito de interesses: Não

Contribuição dos autores: APZ - responsável pela elaboração do projeto de pesquisa, coleta, tabulação dos dados, análise, interpretação e elaboração do manuscrito; JPO - responsável pelo acompanhamento e orientação da elaboração do projeto, análise e interpretação dos dados, orientação das etapas de execução e revisão do manuscrito.

Endereço para correspondência: Ana Paula Zaboroski–Rua José Thomaz, 405. Bairro São Francisco. Irati, Paraná - Brasil, CEP: 84500-000.

E-mail: anapaulazaboroski@yahoo.com.br

Recebido: 09/10/2014 **Aprovado:** 07/05/2015



indicaram que houve predominância em duas categorias: desenvolvimento de sequências didáticas ou programas de intervenções e estratégias pedagógicas utilizadas no processo de ensino da produção textual. As intervenções em produções de narrativas escritas priorizaram atividades individuais desenvolvidas com os alunos. As sequências didáticas enfatizaram o papel dos gêneros textuais como objeto de ensino-aprendizagem ou consideraram as dimensões dos elementos que os compõem. Em relação às estratégias pedagógicas, constataram-se dois enfoques: estratégias direcionadas para práticas pedagógicas voltadas à norma e ao texto e, estratégias voltadas à noção de gêneros textuais, especificamente para o reconhecimento dos aspectos discursivos e linguísticos. Concluímos que as pesquisas apontaram para a necessidade e importância da instrução explícita no processo de ensino da produção textual. Além disso, o foco das pesquisas, até o momento, volta-se para atividades desenvolvidas com os alunos. Desta forma, verificamos uma lacuna na literatura quanto ao desenvolvimento de programas de ensino ou intervenção com foco para o trabalho do professor em sala de aula que favoreçam as produções de narrativas escritas dos alunos.

Palavras-chave: escrita manual; ensino; ensino fundamental e médio; educação

Abstract

This study is to present a view from researches about pedagogical practices developed during the teaching processes of textual production of stories done with Junior High School's students from the first cycle. This is a systematic review, conducted from a search for articles in Capes Journal Web Portal whose one of the specific criterions was the period between 2004 and 2014. Through content analysis, studies were divided into four thematic categories. Results of analysis of 21 studies indicated the predominance of two categories: development of didactic sequences or programs for interventions and pedagogical strategies during the process of textual production teaching. Interventions in written narratives production prioritized individual activities developed with students. The didactic sequences emphasized the role of the genres as object for teaching and learning or considered dimensions of the elements that compose them. Regarding pedagogical strategies, we evidenced two focuses: strategies directed to norm and text and strategies destined to notion of textual genres specifically to recognize discursive and linguistic aspects. We conclude that researches pointed to the necessity and importance of explicit instruction on teaching process of the textual production. Besides, the focus of the researches, until now, is directed to activities developed with students. So we verified that there is a gap into scientific literature regarding development of programs for teaching or intervention with focus to the teacher's work into classroom to help students develop their written narratives productions.

Keywords: handwriting; teaching; primary and secondary education; education.

Resumen

Este estudio presenta una visión general de las investigaciones acerca de las prácticas pedagógicas desarrolladas en el proceso de enseñanza de la producción textual del género historia con los alumnos del Ciclo I del Enseño Fundamental. Se trata de una revisión sistemática, realizada a partir de una búsqueda de los artículos del Portal de Periódicos de la Capes, usando criterios específicos, entre ellos, el periodo de 2004 a 2014. Los resultados del análisis de 21 estudios indicaron que hubo predominio de dos categorías: desarrollo de secuencias didácticas o programas de intervenciones y estrategias pedagógicas utilizadas en el proceso de enseñanza de la producción textual. Las intervenciones en producciones de narrativas escritas priorizaron actividades individuales desarrolladas con los alumnos. Las secuencias didácticas enfatizaron el papel de los géneros textuales como objeto de enseñanza y aprendizaje o consideraron las dimensiones de los elementos que los componen. En relación a las estrategias pedagógicas, fueron evidenciados dos focos: estrategias direccionadas para prácticas pedagógicas destinadas a la norma y al texto e estrategias que se ocuparon con la noción de géneros textuales, específicamente para el reconocimiento de los aspectos discursivos y lingüísticos. Nuestra conclusión es que las investigaciones apuntaron para la necesidad y la importancia de la instrucción explícita en el proceso de enseñanza de la producción textual. Además, el foco de las investigaciones, hasta ahora, está direccionado para actividades desarrolladas con los alumnos. Así, evidenciamos una brecha en la literatura cuanto al desarrollo de programas de enseñanza o intervención con foco para el trabajo del profesor en la clase que ayuden a las producciones de narrativas escritas de los alumnos

Palabras clave: escritura manual; enseñanza; educación primaria y secundaria; educación.

Introdução

De acordo com os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹, o Brasil atingiu as metas estabelecidas em todas as etapas do ensino básico (anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio). No que diz respeito aos anos iniciais (primeiro ao quinto), o IDEB nacional em 2011 alcançou a escala 5,0. Ultrapassou a meta estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC), que, para os anos iniciais do Ensino Fundamental em 2011, era de 4,6 pontos, e para 2013 era de 4,9 pontos.

Entretanto, os dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)² demonstram que dentre os 65 países que compõem a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil segue entre os últimos do ranking. O PISA avalia o conhecimento e a habilidade em leitura, matemática e ciências. Na avaliação realizada em 2012, o Brasil estava em 55º no ranking de leitura, 58º no de matemática e 59º no de ciências.

Neste contexto, os índices nacionais e internacionais revelaram a preocupação que se mantém, principalmente, com o desempenho em leitura e escrita, tornando-se o foco central do Ciclo I do Ensino Fundamental. Em relação à produção escrita, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998)³ de Língua Portuguesa recomendam que os gêneros textuais, por meio da elaboração de sequências didáticas, sejam o objeto de ensino-aprendizagem para esta habilidade. Já o texto apresenta-se como a unidade de base do ensino, sendo a unidade funcional da comunicação e da atividade linguística.

De acordo com Bakhtin⁴, os gêneros textuais cumprem funções em situações comunicativas, abrangendo um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo estilo, conteúdo temático e construção composicional. Sendo assim, o gênero textual pode se referir a uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, seja este falado ou escrito. Desta forma, o ensino formal em sala de aula por meio das atividades sistematizadas e das situações de instruções explícitas sobre a especificidade de cada gênero textual possibilita o desenvolvimento da consciência metatextual acerca da estrutura do texto, organização de suas partes constituintes e suas convenções linguísticas⁵.

Portanto, para o ensino formal, é necessário encontrar estratégias pedagógicas que permitam abordar e desenvolver estes aspectos. De acordo com Spinillo⁶, até o momento, as pesquisas voltadas para a produção do gênero textual história, seja na modalidade oral ou escrita, preocuparam-se em compreender como ocorre o processo de aquisição e desenvolvimento das habilidades de narração e compreensão nas crianças. Todavia, a autora alerta que compreender como ocorre este processo não garante o conhecimento sobre como desenvolver tais habilidades (grifo nosso), indicando que há uma lacuna acerca deste aspecto.

Neste contexto, a atuação do fonoaudiólogo em âmbito educacional, por meio de ações voltadas à assessoria fonoaudiológica à equipe escolar, pode auxiliar na compreensão de *como desenvolver* nos alunos o domínio da produção escrita. Para tal, deve haver a parceria entre o fonoaudiólogo e o professor no desenvolvimento de intervenções dentro do contexto escolar, especificamente para a prática pedagógica. As ações desenvolvidas devem possibilitar condições para o aprimoramento da comunicação humana (seja na modalidade oral e/ou escrita) e, conseqüentemente, para um desempenho escolar satisfatório, tendo como base fundamental o trabalho do professor dentro da sala de aula. Assim, o fonoaudiólogo se apresenta como um parceiro, a partir da valorização do saber e do saber fazer do professor, compartilhando as diferentes práticas e encontrando alternativas que possibilitem a construção de estratégias e a adaptação das práticas pedagógicas para um melhor desenvolvimento da linguagem e desempenho do escolar. Portanto, é possível o fonoaudiólogo contribuir para o desenvolvimento do aluno e, também, para a prática pedagógica, sem focar nas alterações presentes na linguagem oral e/ou escrita⁷. Além disso, favorecer a reflexão acerca dos aspectos teóricos e metodológicos da prática pedagógica e, especificamente, sobre as estratégias utilizadas no processo de ensino da produção textual^{8,9}. Desta forma, o professor analisa a sua própria prática, (re)significa as mesmas situações, as mesmas atividades, o contexto e as relações em que a linguagem se manifesta e se constitui, aprimorando seu ensino e, em decorrência, a aprendizagem dos seus alunos.

Diante do exposto, nosso estudo pretende contribuir para as investigações acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de ensino da produção textual do gênero conto (“história”)

com alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental. Pretendemos, assim, indicar um panorama geral acerca destas produções científicas, apontando também para as necessidades futuras.

Método

Trata-se de uma revisão sistemática que abordou a temática das práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de ensino da produção textual do gênero “história” com alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental. A busca sistematizada destes estudos foi realizada a partir de critérios específicos, nas bases de dados do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES). Os descritores utilizados com diferentes combinações foram: linguagem escrita; narrativa escrita; produção textual; gênero textual de histórias; consciência metatextual; programa de intervenção e programa de ensino.

A fim de refinar a busca, na primeira etapa estabelecemos alguns critérios. O principal deles foi o período que deveria ser compreendido entre 2004 e 2014. O segundo critério estabelecido foi o de subtemas, ou seja, foi dada prioridade aos artigos que investigavam as produções de narrativas escritas, especificamente com foco para

TABELA 1: DISTRIBUIÇÃO DOS ARTIGOS ENCONTRADOS, REFINADOS E SELECIONADOS PARA A ANÁLISE

Artigos	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
Encontrados	11.279	100
Refinados	7.190	64
Selecionados para análise	21	0.3

Constatamos que muitas pesquisas foram publicadas nas áreas da Educação, Linguística, Fonoaudiologia e Psicologia, evidenciando diversos enfoques. Entretanto, apenas 0,3% desses estudos abordaram a temática acerca das produções de narrativas escritas por alunos do Ciclo I do Ensino

intervenção na prática pedagógica. Os terceiro e quarto critérios, respectivamente, consideraram pesquisas publicadas na área da Educação, Linguística, Fonoaudiologia e Psicologia nos idiomas Português e Espanhol. Por fim, foram consideradas revisões sistemáticas e meta-análises sobre o assunto, excluindo as produções científicas que não atenderam à temática desta pesquisa.

Desta forma, fez-se um resumo descritivo de cada um dos estudos, e, por meio da análise de conteúdo¹⁰, eles foram distribuídos e apresentados por meio de Quadros, tendo como base quatro categorias temáticas: a) Desenvolvimento de sequências didáticas ou programas de intervenções no processo de ensino da produção textual; b) Estratégias pedagógicas utilizadas no processo de ensino da produção textual; c) Desempenho dos alunos do Ensino Fundamental na produção de narrativas escritas e d) Influência da situação de produção (apoio visual ou verbal) na escrita dos alunos.

Resultados

Apresentamos, na Tabela 1 a seguir, a distribuição dos estudos de acordo com a frequência absoluta e relativa dos artigos encontrados, refinados e selecionados para a análise.

Fundamental, especificamente com foco para a prática pedagógica desenvolvida no processo de ensino da produção textual do gênero “história”. Além disso, a maioria das pesquisas na Língua Espanhola direcionou suas investigações para as

¹⁰Na prática pedagógica é bastante recorrente a solicitação de produções textuais narrativas, em que os alunos devem narrar acontecimentos, ou seja, “contar uma história”. De acordo com Dolz e Gagnon⁵ estas produções se referem ao gênero textual conto. Embora o termo “história” não seja considerado como um gênero textual, para os propósitos deste trabalho usaremos o termo “história”, mantendo-o entre aspas, para indicar a imprecisão conceitual deste termo como um gênero.

questões da habilidade da compreensão leitora, bem como outras pesquisas consideraram estas questões e, também, a da habilidade de produção textual para a população do Ensino Superior.

Esta situação indicou uma possível lacuna na literatura quanto aos programas de intervenção voltados ao trabalho do professor para o ensino da produção textual. Em seguida, apresentamos, por meio de Quadros, a descrição dos artigos que foram selecionados para a análise.

1) Desenvolvimento de sequências didáticas ou programas de intervenções no processo de ensino da produção textual

Esta categoria se refere aos estudos que abordaram o desenvolvimento de sequências didáticas ou programas de intervenções, caracterizados por atividades sistematizadas para o ensino da produção textual do gênero “história”. Apresentamos, a seguir, no Quadro 1, a descrição dos referidos estudos.

Autor(es)/Ano	Objetivo	Procedimentos	Resultados
Silva (2013) ¹¹	Investigar o efeito de processos de revisão ao nível da ortografia, coesão e coerência, através de grelhas de revisão, na qualidade das produções escritas dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental em Portugal	Os alunos foram divididos em grupo experimental e grupo controle. O pré e pós-teste consistiram em uma produção escrita de um tema específico. Durante 2 meses os alunos do grupo experimental escreviam uma produção sempre subordinada a um tema e revisavam a versão inicial através de três grelhas, com orientações sobre a ortografia, coesão e coerência. Foi proporcionado também um feedback explícito sobre a natureza dos erros e lacunas de coesão e coerência.	As grelhas utilizadas e o feedback explícito funcionaram como um suporte de orientação, permitindo aos alunos do grupo experimental a revisão e melhor desempenho nas narrativas escritas. Houve a detecção e correção de grande variedade de erros ortográficos, dos aspectos de coesão (pontuação e elementos de continuidade textual) e coerência (estrutura da narrativa – seis categorias de informação narrativa baseado em Mandler e Johnson (1977)). A autora concluiu que a revisão, quando os alunos são devidamente orientados, pode servir como um instrumento de melhoria na qualidade dos textos narrativos e como base para a intervenção de programas de escrita. Também ressalta que o processo de revisão foi realizado individualmente, entretanto, sugere que o trabalho pedagógico com grelhas também pode ser realizado no contexto das salas de aula. Em Portugal, é relativamente escasso o trabalho pedagógico orientado para o processo de escrita, valorizando-se ou corrigindo-se apenas o produto final.



<p>Rodrigues e Vilela (2012)¹²</p>	<p>Verificar a influência da situação de produção a partir das atividades de consciência metatextual na elaboração de textos narrativos por alunos da 1ª e 3ª série (à época) do Ensino Fundamental de duas escolas públicas de Minas Gerais.</p>	<p>Foram realizadas com os alunos, individualmente, três sessões com atividades de consciência metatextual. 1ª sessão: apresentadas histórias curtas com suas partes constituintes marcadas em cores diferentes. 2ª sessão: utilizado gravuras em sequência correspondentes às partes de uma história. 3ª sessão: montagem de um baralho de história. No pré e pós-teste os alunos escreveram uma história em situação livre.</p>	<p>As autoras concluíram que as atividades de consciência metatextual favoreceram o melhor desempenho nas produções de narrativas escritas dos alunos, especialmente da 3ª série, sendo mais apreciáveis nas características (Rodrigues, 2007) do que nas categorias das narrativas (Spinillo, 2001). Ou seja, a intervenção não influenciou no desenvolvimento das categorias das narrativas, pois a maioria das histórias dos alunos da 1ª série foi classificada na categoria II e, na 3ª série, as histórias dos alunos se concentraram na categoria III. Todavia, quanto à característica dos elementos estruturais da história, as autoras constataram que, nas respectivas séries, as narrativas demonstraram desfechos mais elaborados e resolução da situação-problema. As autoras sugerem que estudos complementares investiguem o aspecto didático da produção de textos quanto à adequação pedagógica aos aspectos cognitivos dos alunos. Ressaltaram atenção especial para a situação de produção que envolva atividades de consciência metatextual, enfatizando a importância do próprio professor, a partir de uma capacitação específica, ministrar as intervenções em sala de aula.</p>
<p>Cárnio et al., (2012)¹³</p>	<p>Verificar a efetividade de um programa de promoção de narrativas escritas em escolares da 3ª série (à época) do Ensino Fundamental de uma escola pública de São Paulo</p>	<p>Durante o desenvolvimento semanal do Programa de Promoção de Narrativas Escritas, foram utilizados livros de histórias infantis, sendo realizados seis encontros. Após a leitura oral e apresentação da história para a turma, realizava-se discussão sobre o tema do livro. Em seguida os alunos escreviam outra história sobre o tema discutido em sala de aula. No pré e pós-teste os alunos foram avaliados quanto à produção escrita livre com base em um tema proposto.</p>	<p>Os autores concluíram que o programa proposto foi efetivo, pois motivou o hábito de leitura dos escolares e, conseqüentemente, aprimorou a produção escrita. Os alunos realizaram produções narrativas mais bem elaboradas, com o uso de marcadores linguísticos típicos do gênero narrativo, mais coesas e coerentes, demonstrando evolução em todas as Competências Comunicativas (genérica, enciclopédica e linguística). O programa auxiliou o professor a trazer a leitura e a produção textual para a sala de aula de uma forma reflexiva, discursiva e prazerosa. Desta forma, os autores ressaltaram os benefícios da parceria entre o fonoaudiólogo e o professor no desenvolvimento do referido programa dentro do contexto escolar.</p>

Romano-Soares et al., (2010) ¹⁴	Verificar os efeitos de propostas de trabalho com práticas de narrativas escritas, na elaboração da produção de textos de escolares da 3ª série (à época) do Ensino Fundamental de uma escola pública de São Paulo.	A base da intervenção consistiu na leitura de um livro infantil por semana, porém com procedimentos diferentes, sendo os alunos divididos em dois grupos. No Grupo A, a história era contada oralmente de modo coloquial. No Grupo B, a história era lida na íntegra. Em seguida, em ambos os grupos, discutia-se com os alunos o tema do livro e solicitava-se a produção escrita de uma história com o mesmo tema. No pré e pós-teste os alunos foram avaliados quanto à produção escrita livre com base em um tema proposto.	Todas as produções finais dos alunos atingiram melhora nas três competências comunicativas (genérica, enciclopédica e linguística), produzindo narrativas coerentes e estruturas organizadas, elaboradas com riqueza de detalhes e ações. Os autores concluíram que os dois programas de práticas de narrativas escritas possibilitaram produções escritas mais elaboradas. Porém, o programa com base na leitura compartilhada dos livros infantis na íntegra se constituiu em uma estratégia mais eficiente do que contá-las aos alunos por meio de uma linguagem única. Entretanto, este último contou com recursos prosódicos que exploraram a complexidade linguística, necessária para motivar o aluno a conceber a leitura e a produção textual como atividades prazerosas.
Dolz e Gagnon (2010) ⁵	Apresentar a noção de gênero textual e a exploração das noções didáticas que dele se originam.	Apresentaram a noção de gênero textual teorizada por Bakhtin (1984) e expuseram como é possível analisar o gênero enquanto mega ferramenta didática de acordo com Schneuwly, (1994); Dolz, Moro e Pollo (2000). Posteriormente, descreveram um modelo didático, por meio de sequências didáticas, que se baseia no papel do gênero como objeto de ensino-aprendizagem da produção textual.	Os autores destacaram três vantagens referentes ao ensino da língua por meio dos gêneros textuais. Primeiramente, ressaltaram que o trabalho, considerando o agrupamento dos gêneros em função dos critérios didáticos, facilita a implantação dos conteúdos de ensino. Como segunda vantagem, relacionaram a possibilidade de o professor considerar as práticas sociais de referência quanto à pertinência, adaptação e a eficácia comunicativa dos textos. Remeteram a terceira vantagem aos aspectos associados com as representações sociais, pois os gêneros são nomeados, identificados pelas características linguísticas e categorizados pelos usos. Os autores concluíram que o gênero orienta as dimensões a ensinar e que a elaboração de um modelo didático do mesmo supõe a identificação destas dimensões, as quais podem gerar as atividades e as sequências de ensino. Além disso, enfatizaram que as definições destas dimensões de maneira precisa facilitam as possibilidades de seu ensino.

Costa e Boruchovitch (2009) ¹⁵	Avaliar a eficácia de uma intervenção em estratégias de aprendizagem na melhoria da qualidade da produção de textos de alunos da 6ª série (à época) do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Catalão-Goiás	A intervenção, realizada com o grupo experimental, consistiu em sete encontros, durante três semanas. Nas sessões houve o ensino progressivo das estratégias de produção de textos (ensino explícito e autorregulação). No pré e pós-teste foi solicitado aos alunos que escrevessem um texto narrativo a partir de uma história lida pelo pesquisador.	Os resultados apontaram que o ensino de estratégias de aprendizagem relativas à escrita auxiliou os alunos a produzirem textos de melhor qualidade, caracterizados por uma estrutura narrativa adequada, ideias mais bem articuladas, maior quantidade de linhas escritas e menos erros ortográficos. Os alunos apresentaram avanço considerável quanto ao aspecto estrutural, evidenciando conhecimento sobre os elementos básicos constituintes de uma história. As autoras recomendaram que pesquisas futuras explorem melhor as relações entre o número de linhas, a qualidade do texto e o emprego de estratégias de aprendizagem adequadas ao escrever.
González (2009) ¹⁶	Investigar a contribuição do ensino literário, por meio de projetos de trabalho, na progressão da aquisição da competência literária de alunos do 4º ano da Educação Primária em Mollet, Espanha.	Articulação da aprendizagem de conteúdos literários com as práticas de leitura e escrita por meio do desenvolvimento do projeto El Héroe Medieval, o qual propõe a escrita de um romance. A sequência didática se divide em duas partes: a) Os alunos fizeram a leitura de textos e, após, decidiram coletivamente os elementos comuns do romance considerados como referência para a elaboração da narrativa e, b) Os alunos foram divididos em pequenos grupos e, utilizando a referência, elaboraram a narrativa.	O projeto revelou alguns desajustes nas relações entre o "saber fazer" e os saberes dos docentes. Ou seja, permitiu detectar problemas que remetiam a distâncias entre a elaboração de conceitos e seus usos, por falta de atividades com instruções explícitas. Todavia, as atividades de leitura e da escrita, desenvolvidas no programa, criaram espaços de instrução explícita na aula, favorecendo o processo de assimilação de conteúdos literários. Neste sentido, o professor constatou a importância desta instrução e das atividades desenvolvidas que possibilitaram a assimilação. Além disso, os alunos construíram um discurso metaliterário que facilitou o uso conceitual e a adequação prática das convenções do gênero narrativo na tarefa de escrita. A autora concluiu que diante do enfoque tradicional de ensino literário baseado na transmissão de conteúdos, o projeto, ao articular a aquisição de conteúdos literários com as práticas de leitura e escrita, possibilitou uma aprendizagem significativa destes conteúdos aos estudantes.

Gago e Vieira (2006) ¹⁷	Verificar se houve progresso na escrita do texto narrativo do gênero fábula por alunos da 3ª série (à época) do Ensino Fundamental de uma escola municipal em Minas Gerais, a partir do processo de retextualização do referido gênero.	Desenvolveu-se uma sequência didática com a fábula "A cigarra e as formigas" como norteadora das atividades pedagógicas. Primeiramente, a fábula foi contada para os alunos; realizaram-se indagações acerca da narrativa e foi montado um esquema de ações da narrativa na lousa. Os alunos recontaram oralmente e depois escreveram a mesma fábula (produção inicial). Em seguida, houve a retextualização de um dos textos escritos e, novamente, foi solicitada a produção escrita da fábula (produção final).	Os alunos apresentaram dificuldades no processo de retextualização, principalmente em relação ao uso da pontuação, por desconhecimento de elementos pertinentes à modalidade escrita. A sequência didática desenvolvida mostrou-se eficaz e produtiva, pois contribuiu para o desenvolvimento da escrita dos alunos. Os autores concluíram que a proposta dos PCN's de que o ensino da gramática deve-se dar amparado nos gêneros textuais, uma vez que eles são o meio pelo qual a língua funciona, é adequada e possível de ser executada. Os autores propõem trabalhos futuros com outras sequências didáticas baseadas nos demais gêneros textuais. Também apontaram a necessidade e a importância de o trabalho pedagógico tornar explícitas para os alunos as especificidades dos processos de produção dos diversos gêneros textuais escritos e orais, bem como a capacidade de reflexão linguística.
Machado e Cristovão (2006) ¹⁸	Traçar um quadro ilustrativo de pesquisas brasileiras desenvolvidas para a construção de "modelos didáticos de gêneros", de suas respectivas sequências didáticas e de trabalhos didáticos de intervenção.	Consideraram as pesquisas que assumem a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo (ISD), desenvolvidas no Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL/PUCSP), principalmente as que foram desenvolvidas e/ou orientadas por Machado e, que posteriormente, foram desenvolvidas de forma autônoma por diferentes pesquisadores.	As pesquisas desenvolvidas pelo grupo do LAEL, após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, em 1998, se multiplicaram em três diferentes direções. As autoras concluíram que os pesquisadores brasileiros estenderam a utilização dos modelos e sequências didáticas de gêneros a novos campos, ao desenvolvimento de outras capacidades de linguagem e a outras línguas. Para os processos de mediação formativa, a contribuição se deu em relação aos processos de ensino-aprendizagem nas escolas, em diferentes níveis de ensino, para a produção textual e para a leitura, assim como para o desenvolvimento dos processos de formação inicial e continuada de professores. Apesar das contribuições, as autoras salientaram que outros estudos e reflexões devem ser desenvolvidos para elucidar as lacunas do quadro teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo (ISD), o qual se encontra em contínua transformação. Em relação às pesquisas de intervenção no campo didático, consideraram que estas também devem se voltar para o estudo do trabalho real do professor.

QUADRO 1: DESENVOLVIMENTO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS OU PROGRAMAS DE INTERVENÇÕES

2) Estratégias pedagógicas utilizadas no processo de ensino da produção textual

Nesta categoria, por meio do Quadro 2, descrevemos os estudos que investigaram as estratégias

pedagógicas utilizadas no processo de ensino da produção textual, contudo não foram configuradas enquanto atividades sistematizadas por meio de sequências didáticas ou programas de intervenções.

Autor(es)/ Ano	Objetivo	Procedimentos	Resultados
Dalla-Bona e Bufrem (2013) ¹⁹	Verificar as estratégias pedagógicas utilizadas com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental para a escrita do texto literário e explorar as alternativas para o ensino da mesma	Análise de uma narrativa e uma fábula, produzidas pelos alunos. Para nortear a escrita, adotou-se estratégias para familiarizar os alunos acerca dos elementos destes gêneros: tema, intriga, narrador, ponto de vista, personagem, estrutura, sequência, coerência, verossimilhança, espaço e tempo.	Embora os elementos da arquitetura destes gêneros estivessem presentes nos textos, os alunos ainda não os dominavam totalmente, ou não demonstravam ter plena consciência deles e da necessidade de planejar detalhadamente o texto antes de escrevê-lo. As autoras concluíram que foram indispensáveis as orientações, fornecidas pela professora, sobre as técnicas da escrita literária e o auxílio aos alunos para perceberem as fragilidades dos seus textos, quando ignoram o respeito à sua arquitetura. As atividades sugeridas propiciaram a aproximação da leitura, da escrita e da aprendizagem do conteúdo literário e se diferenciaram pelo fato de os alunos encontrarem uma finalidade e um sentido para a sua escrita.
Pinton (2011) ²⁰	Analisar criticamente o discurso em relação ao ensino de produção textual sob a perspectiva dos gêneros discursivos nos textos da revista Nova Escola.	O corpus compreendeu 19 textos da revista Nova Escola. Foram selecionadas as edições publicadas entre 2006 e 2010; os textos destinados aos professores do Ensino Fundamental e cujo conteúdo reportava ao ensino de produção textual. A análise dos textos considerou a proposta de produção de texto, a metodologia, a avaliação e o gênero a ser produzido. Foram propostas as tendências discursivas presentes na revista acerca do ensino de produção textual.	Entre os anos de 2006 e 2008, as reportagens priorizaram a reescrita de contos. A atividade sugerida consistia no reconto após a leitura e a análise das características do gênero. Depois, iniciavam-se as atividades de revisão e edição, consideradas como umas das partes fundamentais desse processo. A partir de 2009, o ensino de produção de textos passou a ser assunto de destaque na revista, passando a valorizar os aspectos sociocomunicativos dos gêneros textuais. Todavia, as reportagens apresentaram apenas uma tentativa de promover o ensino de produção textual com foco em gêneros, pois não foi apresentada uma sistematização do ensino do gênero textual proposto. A autora concluiu que a orientação pedagógica para o ensino de produção textual divulgada pela revista Nova Escola aponta a existência de três discursos: o da reescrita do texto (aspectos gramaticais: pontuação e ortografia); o da reprodução de modelos de textos literários e o dos aspectos sociocomunicativos. Não há uma proposta de um ensino de produção de textos baseada em gênero, sendo apenas apresentadas algumas sugestões que se constituem em tentativas sobre o "ensino de gêneros".

Barros e Padilha (2011) ²¹	Discutir o ensino-aprendizagem de produção de textos e a formação de autores em contexto escolar.	Discussão baseada na teoria de linguagem de Bakhtin e na teoria de ensino-aprendizagem de Vygotsky, presente nas recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa.	As autoras apresentaram um dos percursos didáticos que tem guiado as práticas pedagógicas, tomando os gêneros discursivos como ponto de partida para o ensino da produção escrita. Destacaram a importância de envolver os alunos nas atividades e, dentre as diversas atividades descritas, ressaltaram o estudo para o reconhecimento dos aspectos discursivos e linguísticos relevantes no gênero a ser trabalhado. As autoras concluíram que ao promover a interação entre os alunos, de forma que eles possam se posicionar criticamente ao ler, refletir e escrever proporciona-lhes melhor desempenho na produção textual e, também contribui, fortemente, na constituição de autores. Considerando este contexto, as autoras apontaram a necessidade de reflexões sobre a adequação dessas ideias à realidade escolar brasileira e, principalmente, sobre a organização curricular, o tempo escolar e a formação de professores para o desempenho eficiente dessa natureza de ensino tão diversa da tradicional.
Araújo (2011) ²²	Analisar como é realizado o ensino de produção textual em sala de aula no Programa de aceleração Asas da Florestania, em escolas públicas rurais de Cruzeiro do Sul - Acre.	A finalidade do Programa é possibilitar o ensino fundamental (de 5ª a 8ª séries) e ensino médio para alunos de comunidades isoladas. As produções textuais dos alunos foram desenvolvidas durante atividades realizadas em sala de aula. A análise dos textos considerou a maneira como as professoras orientaram as práticas discursivas de seus alunos em relação aos textos multimodais e quanto às múltiplas funções e os significados dos letramentos.	Os professores demonstraram uma consciência da necessidade de trabalhar temas diferenciados; porém, as noções de gênero e tipos textuais ainda não se encontravam devidamente delineadas. As correções estavam voltadas apenas para a organização gramatical do texto e o desempenho dos alunos demonstrou ausência de coerência e organização de ideias, dificuldades ortográficas e de coesão textual. O autor concluiu que o desempenho nas atividades de produção de texto depende da qualidade do ensino com texto, pelo texto e sobre o texto. O caráter multidisciplinar da formação dos professores impõe dificuldades quanto ao que se ensina e como se ensina. No Programa Asas da Florestania, não há tempo e espaço para o ensino com gêneros, tendo em vista a urgência de formação em todas as disciplinas da série ou ciclo. Esses "programas aligeirados", a despeito de seu inegável caráter social, político e educacional, tentam apenas resolver a distorção série-idade ou oferecer oportunidade de formação (entenda-se de certificação).
Tonelli (2008) ²³	Verificar as características principais do gênero história e como este gênero pode ser usado como instrumento didático no ensino de Língua Estrangeira.	Análise de histórias em Inglês, apoiando-se na perspectiva interacionista sócio-discursiva (ISD), para detectar as principais características textuais e compreender melhor como estas podem ser transpostas didaticamente e contribuir para o ensino de inglês como língua estrangeira (LE) às crianças.	A história infantil pode ser considerada um eficiente gênero a ser utilizado como instrumento no ensino de inglês para crianças. A autora constatou que ao trabalhar com a noção de gêneros na prática pedagógica, os alunos foram capazes de ir além do léxico, das estruturas gramaticais e do texto. A autora concluiu que a análise das histórias permitiu não apenas conhecer os elementos que estruturam este gênero textual e o modo como ele funciona, mas também perceber a importância de se fazer análise de gêneros para conhecer o instrumento que se pretende utilizar na sala de aula e, assim, transpô-lo didaticamente. Uma vez que, para o processo de ensino do mesmo é imprescindível conhecer os aspectos sociocomunicativos que os caracterizam.

Assolini (2008) ²⁴	Analisar os saberes e fazeres pedagógicos de professores do Ensino Fundamental, referentes às questões que envolvem a produção textual escrita.	Entrevistas semiestruturadas realizadas com seis professores da 2ª série (à época) do Ensino Fundamental, das redes pública e privada. Análise a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da Análise do Discurso de linha francesa. Observações da prática pedagógica destes professores e das produções linguísticas realizadas pelos alunos.	A autora constatou condições de produção inadequadas para um trabalho pedagógico com a produção textual. Nestas condições predominou a leitura parafrástica (retorno ao já dito) e a cópia literal pelos alunos de textos que não lhes fazem sentido. A autora também identificou que para algumas professoras "saber a gramática" é condição essencial para que os alunos possam redigir textos. Os professores preocupam-se mais em avaliar e corrigir os erros ortográficos e gramaticais que se apresentam nos textos dos alunos e menos em valorizar a sua capacidade de compor textos. A autora expõe a necessidade de os professores refletirem sobre as bases teórico-metodológicas da prática pedagógica e as condições de produção que norteiam esta prática acerca da leitura e da escrita.
-------------------------------	---	--	--

QUADRO 2: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS NO PROCESSO DE ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

3) Desempenho dos alunos do Ensino Fundamental na produção de narrativas escritas

A seguir, no Quadro 3, apresentamos a categoria que descreve os estudos que investigaram o desempenho dos alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental na produção de narrativas escritas.

Autor(es)/ Ano	Objetivo	Procedimentos	Resultados
Sotomayor et al., (2013) ²⁵	Avaliar o desempenho de alunos do 3º, 5º e 7º ano do Ensino Fundamental na produção de narrativas escritas.	As histórias foram elaboradas a partir de uma gravura e uma instrução em que se descreve uma situação. As narrativas escritas foram analisadas segundo os critérios de adequação às instruções de estímulo; coerência; coesão; estrutura textual e desenvolvimento das ideias.	As narrativas escritas, em geral, apresentaram coerência, evidenciando sentido global com desenvolvimento de ideias detalhadas e vocabulário adequado. Porém, demonstraram poucos recursos de coesão, sendo o aspecto em que os alunos apresentaram maior dificuldade. As autoras concluíram que a maioria das histórias evidenciou todas as partes que constituem a estrutura narrativa (início, desenvolvimento e final), contudo, algumas narrativas apresentaram resolução descrita de forma abrupta, ou seja, incompleta ou mal resolvida. Ao analisarem o desempenho de acordo com o nível de escolaridade, identificaram que há, ao longo da escolaridade, uma progressão do domínio do esquema de narrativa escrita. As pesquisadoras atribuíram este desempenho tanto ao desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos, quanto ao efeito de uma maior exposição e trabalho com a escrita no ensino formal.

Bigarelli e Ávila (2011) ²⁶	Caracterizar, de acordo com o ano escolar e a rede de ensino, o desempenho ortográfico e de produção textual da escrita de escolares do 4º ao 7º anos do Ensino Fundamental e, investigar as relações entre essas variáveis.	Avaliação da produção escrita por meio de ditado de palavras e pseudopalavras e de um texto narrativo. Para o texto narrativo foi utilizado uma sequência de cinco figuras que compõem a história infantil "A Pedra no Caminho". Os erros ortográficos foram analisados considerando as palavras e pseudopalavras. As produções das narrativas textuais foram analisadas quanto à competência linguística e quanto à estrutura narrativa (macro e microestrutura).	Na comparação entre as redes de ensino, escolares da rede pública apresentaram maior número de erros ortográficos e menor competência para produzir texto narrativo quando se considera a quantidade de eventos citados em micro e macroestruturas gerais que escolares da rede particular. O desempenho nas competências linguísticas não mostrou diferenças para os efeitos da rede de ensino e ano escolar e para a interação entre eles. As autoras concluíram que os alunos da rede particular apresentaram melhor desempenho ortográfico e narrativo que os da rede pública. A rede de ensino, a progressão da escolaridade e os fatores socioculturais exercem influência na competência ortográfica e na produção narrativa dos alunos. Diferentes habilidades de escrita como desempenho ortográfico e uso de elementos linguísticos e de estruturas narrativas influenciam-se mutuamente na produção escrita.
Mata e Guzmán (2009) ²⁷	Identificar como os alunos da Educação Primária organizam o conteúdo dos textos que elaboram.	Após o aluno elaborar um texto narrativo, o mesmo foi entrevistado acerca das estratégias que segue na implementação de processos cognitivos, bem como, o conhecimento e controle que tem sobre estes processos metacognitivos (conhecimento consciente e autorregulação). Os dados foram classificados em macrocategorias: estratégias gerais e específicas para organizar o conteúdo do texto.	Embora a maioria dos alunos tenha declarado que organiza o conteúdo do texto e ordena as ideias de acordo com o tipo de texto que vão escrever, não souberam explicar de forma clara a maneira como realizam esta organização. Foi constatado que os alunos não utilizam estratégia para classificar ou organizar previamente as ideias e demonstraram conhecimento confuso e incompleto acerca dos elementos que estruturam os tipos de textos. Os pesquisadores concluíram que as dificuldades reveladas pelos alunos em organizar a produção textual podem ser atribuídas a escassez ou a ausência de estratégias ou intervenções didáticas para promover o conhecimento e a prática deste processo. A escola deve assumir a responsabilidade de desenvolver estas habilidades nos alunos, incluindo no currículo estratégias adequadas a este objetivo. Os autores sugeriram para as pesquisas futuras avaliar a efetividade de estratégias de intervenção para melhorar o processo de organização do conteúdo do texto.

Giustina e Rossi (2008) ²⁸	Investigar a consciência metalinguística pragmática e sua relação com a produção de textos narrativos de alunos de 5ª série (à época) do Ensino Fundamental.	Identificação de dois grupos de acordo com o nível de consciência fonológica quanto a erros ortográficos: Grupo I (maior nível) e Grupo II (menor nível). Foi proposto aos grupos que elaborassem narrativas escritas e, fornecessem entrevistas para explicitação sobre a própria produção escrita. Os dados foram analisados com base nos critérios da consciência pragmática: reflexão do contexto, uso das palavras no texto, intenção e os efeitos das palavras em intenção social.	Os alunos do Grupo I, com maior domínio de recursos linguísticos, apresentaram maior percepção dos aspectos envolvidos na concepção de um texto (contexto, uso, intenção social, efeitos), demonstrando serem leitores mais maduros, refletindo a realidade com consciência. Os resultados indicaram que as dificuldades nas representações ortográficas de ordem fonológica se tornam um obstáculo para assimilação de regras contextuais, estruturais, usuais e interativas. As autoras ressaltaram que a consciência metalinguística pragmática pode ser desenvolvida no curso dos vários anos de escolaridade, construída pouco a pouco por meio das interações. Destacaram como possibilidades de investigações futuras examinar a influência das práticas de ensino na produção de sentidos de um texto e realizar os desdobramentos da habilidade metalinguística pragmática na compreensão de diferentes gêneros textuais e sua influência no desenvolvimento de conhecimentos científicos em diversas disciplinas.
---------------------------------------	--	--	---

QUADRO 3: DESEMPENHO DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PRODUÇÃO DE NARRATIVAS ESCRITAS

4) Influência da situação de produção (apoio visual ou verbal) na escrita dos alunos

Por meio do Quadro 4, nesta categoria descrevemos os estudos que investigaram a influência da

situação de produção na escrita dos alunos, as quais se caracterizam como uma estratégia facilitadora da produção textual por utilizarem o apoio visual ou verbal.

Autor(es)/ Ano	Objetivo	Procedimentos	Resultados
Cárnio et al., (2013) ²⁹	Verificar a influência de estímulos visuais na produção escrita de alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental com e sem queixas de alterações na escrita.	Verificar a influência de estímulos visuais na produção escrita de alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental com e sem queixas de alterações na escrita. Os alunos foram divididos em dois grupos: G1 (sem queixas) e G2 (com queixas). Realizaram produções escritas com dois diferentes estímulos visuais: uma figura de ação e quatro figuras em sequência. Os dados foram analisados a partir das Competências Comunicativas (linguística, genérica e enciclopédica).	Para ambos os grupos e para os dois estímulos visuais, em relação à Competência Genérica, predominou o gênero narrativo e utilizaram a Competência Linguística de forma parcial ou total. Quanto à Competência Enciclopédica somente para as figuras em sequência houve diferença significativa. Os autores concluíram que não houve influência dos estímulos visuais nas produções escritas de ambos os grupos. Ressaltaram que a figura de ação propiciou resultados ligeiramente superiores, para ambos os grupos, sugerindo que este tipo de estímulo pode ser importante para desencadear o gênero narrativo que exige maior demanda de aspectos linguístico-cognitivos. Enfatizaram que fatores externos como os individuais e sociais podem influenciar o processo da habilidade escrita.

Pessoa, Correa e Spinillo (2010) ³⁰	Investigar o efeito das condições de produção escrita livre e reprodução escrita sobre o estabelecimento da coerência na escrita de histórias por crianças do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental.	Produzir uma história livre e a reprodução do conto infantil Chapeuzinho Vermelho, o qual foi lido anteriormente às crianças. As histórias foram classificadas conforme a categorização proposta por Spinillo e Martins (1997).	A produção de histórias varia significativamente de acordo com a escolaridade, pois as crianças do 3º ano produziram histórias mais coerentes, em ambas as condições de produção. As histórias produzidas na condição de reprodução escrita propiciaram um nível maior de coerência tanto entre alunos do 2º como entre os do 3º ano. As autoras concluíram que a reprodução do conto favoreceu a escrita de histórias mais coerentes do que a produção livre.
--	--	---	--

QUADRO 4: INFLUÊNCIA DA SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO NA ESCRITA DOS ALUNOS

Discussão

O baixo percentual (0,3%) das investigações publicadas acerca das produções de narrativas escritas por alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental, com foco para a prática pedagógica desenvolvida no processo de ensino da produção textual do gênero “história”, confirma o alerta realizado por Spinillo⁶, referente à lacuna quanto aos estudos voltados a compreender como desenvolver a habilidade e o domínio da narrativa escrita nos alunos.

Dentre as quatro categorias temáticas que foram elaboradas por meio da análise dos 21 estudos, constatamos que houve predomínio das pesquisas em duas destas categorias, a saber: a) Quanto ao desenvolvimento de sequências didáticas ou programas de intervenções no processo de ensino da produção textual (n=9) e, b) Referente às estratégias pedagógicas utilizadas no processo de ensino da produção textual (n=6).

Ao considerarmos a problemática e o foco do nosso estudo, que se volta para a prática pedagógica desenvolvida no processo de ensino da produção textual do gênero história, necessitamos fazer algumas considerações a respeito dos estudos descritos nestas duas categorias referidas acima.

No que diz respeito às pesquisas destinadas ao desenvolvimento de programas de intervenções no processo de ensino da produção textual, identificamos que priorizaram atividades individuais desenvolvidas com os alunos do Ensino Fundamental^{11,12,14,15}. Apenas o estudo realizado por Cármió et al.¹³ desenvolveu semanalmente um programa de promoção de narrativas escritas em alunos da 3ª série (à época), no qual além dos alunos, os pesquisadores também envolveram o professor no desenvolvimento e execução das atividades

propostas. Os autores ressaltaram os benefícios da parceria entre o fonoaudiólogo e o professor no desenvolvimento do referido programa dentro do contexto escolar.

Silval¹ apesar de realizar atividades individuais com os alunos ressaltou que o trabalho de revisão, por meio de grelhas, das produções escritas dos alunos também pode ser desenvolvido pelo professor no contexto das salas de aula. Nesta perspectiva, outro estudo¹² sugeriu para as investigações futuras envolver atividades em que o próprio professor, após uma formação continuada em serviço, possa ministrar as intervenções com as atividades de consciência metatextual em sala de aula. Ou seja, que as atividades desenvolvidas com os alunos pelo pesquisador, após a ausência do mesmo, tenham continuidade por meio do trabalho desenvolvido pelo professor^{8,9}.

Em relação ao desenvolvimento de sequências didáticas, conforme preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998)³ de Língua Portuguesa, algumas pesquisas^{5,18} enfatizaram o papel do gênero textual como objeto de ensino-aprendizagem para a produção escrita. Outras pesquisas^{16,17} consideraram na sequência didática as dimensões dos elementos que estruturam e organizam um determinado gênero textual, tornando-se referência para posterior elaboração da narrativa oral e escrita. Destacamos que o estudo realizado por Gago e Vieira¹⁷ envolveu o professor no desenvolvimento de uma sequência didática com o gênero fábula, como norteadora das atividades pedagógicas. Os autores propuseram trabalhos futuros com sequências didáticas baseadas nos demais gêneros textuais. Também apontaram a necessidade e a importância de o

trabalho pedagógico tornar explícitas para os alunos as especificidades dos processos de produção dos diversos gêneros textuais escritos e orais, bem como a capacidade de reflexão linguística. Na mesma perspectiva dos estudos^{11,12,17}, as autoras Machado e Cristovão¹⁸ sugerem para as pesquisas futuras a atenção voltada ao trabalho do professor, a fim de favorecer que o mesmo possa desenvolver trabalhos didáticos de intervenção por meio de seqüências didáticas com gêneros textuais.

Referente aos seis estudos^{19,20,21,22,23,24} que investigaram as estratégias pedagógicas utilizadas no processo de ensino da produção textual, contudo não foram configuradas enquanto atividades sistematizadas por meio de seqüências didáticas ou programas de intervenções, identificamos dois direcionamentos.

O primeiro direcionamento diz respeito às pesquisas^{20,22,24} que evidenciaram estratégias pedagógicas direcionadas exclusivamente aos aspectos da norma e do texto. Estas estratégias se constituíram em uma orientação metodológica para a produção de textos, envolvendo atividades normativas para a reescrita do texto, enfatizando os aspectos gramaticais, como a pontuação e a ortografia, bem como atividades voltadas para a reprodução de modelos de textos literários. Sendo assim, esta forma de refletir sobre a língua se distancia de uma abordagem de língua enquanto sistema de comunicação, conforme é preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998)³ da Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental. Este documento prestigia estratégias pedagógicas direcionadas às unidades linguísticas mais amplas, sendo, respectivamente, o gênero textual e o texto, enquanto o objeto e a unidade de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento da habilidade da produção escrita.

Neste documento (PCNs, 1998)³ são estabelecidos dois eixos para o ensino da língua. O primeiro enfoca o uso da *linguagem*, por meio das práticas de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos e o segundo enfoca a reflexão sobre a *língua e a linguagem*, abrangendo aspectos ligados à variação linguística; à organização estrutural dos enunciados; aos processos de construção da significação; ao léxico e às redes semânticas e aos modos de organização dos discursos. Considerando o exposto, constatamos que a prática pedagógica evidenciada nos estudos^{20,22,24} está voltada ao primeiro eixo para o ensino da língua, ou seja, o uso da *linguagem*. Nesta

perspectiva, a autora Assolini²⁴ expõe a necessidade de os professores refletirem sobre as bases teórico-metodológicas da prática pedagógica e as condições de produção que norteiam esta prática acerca da leitura e da escrita. A autora verificou em seu estudo a presença de estratégias pedagógicas e condições de produção inadequadas para o trabalho com a produção textual e, além disto, constatou que os professores consideravam os aspectos ortográficos e gramaticais como essenciais na avaliação das produções textuais dos alunos. Sendo assim, a pesquisadora reforçou a importância de haver formação continuada em serviço para suprir as lacunas existentes da formação inicial referente aos aspectos do processo de ensino-aprendizagem.

O segundo direcionamento se refere às pesquisas^{19,21,23} que utilizaram como estratégia pedagógica o trabalho com a noção de gêneros textuais, especificamente para o reconhecimento dos aspectos discursivos e linguísticos relevantes no gênero a ser trabalhado, para transpô-los didaticamente. Estas estratégias possibilitam uma prática pedagógica fundamentada no segundo eixo para o ensino da língua, isto é, *para a reflexão sobre a língua e a linguagem*³. Ainda assim, as autoras Barros e Padilha²¹ apontaram para a necessidade de reflexões sobre a realidade escolar brasileira; sobre a adequação do posicionamento crítico dos alunos ao ler, refletir e escrever e, principalmente, sobre a organização curricular, o tempo escolar e a formação de professores para o desempenho eficiente dessa natureza de ensino tão diversa da tradicional.

Além destas considerações, também ressaltamos algumas contribuições científicas que foram evidenciadas nas pesquisas analisadas e descritas neste estudo. Dentre as contribuições, constatamos que os estudos^{11,12,13,14,15,16,17} fizeram referência ao melhor desempenho dos alunos nas produções de narrativas escritas. Estes estudos concluíram que, após o desenvolvimento do programa de intervenção, os alunos produziram histórias com uma estrutura narrativa mais elaborada, como também realizaram a revisão de erros ortográficos; aspectos de coesão (pontuação e elementos de continuidade textual) e coerência (estrutura da narrativa). As autoras Costa e Boruchovitch¹⁵ enfatizaram o melhor domínio dos alunos sobre os aspectos macrolinguísticos do esquema de narrativa escrita. Ou seja, dos elementos que estruturam e organizam o gênero textual narrativo, favorecendo o desenvolvimento da consciência metatextual.

Também foi ressaltada, por alguns pesquisadores^{5,11,12,15,16,17,19,21}, a importância da instrução explícita para o melhor desempenho dos alunos nas produções de narrativas escritas. Estes autores apontaram a necessidade e a importância de o trabalho pedagógico tornar explícitas para os alunos as especificidades dos processos de produção dos diversos gêneros textuais escritos e orais, bem como a capacidade de reflexão linguística. Os pesquisadores enfatizaram que as orientações, fornecidas pelo professor, sobre as questões linguísticas, estruturais e gramaticais da escrita auxiliam o aluno a perceber as fragilidades presentes no texto. Expuseram, ainda, que quando os alunos são devidamente orientados por meio de instruções explícitas, estas se configuram como recursos que favorecem a melhoria na qualidade dos textos narrativos e, também, como base para a intervenção em programas de escrita, conforme apontado por Zaboroski e Oliveira^{7,9} e Oliveira et al.⁸. Neste contexto, os autores Dolz e Gagnon⁵ ressaltaram que o gênero textual orienta as dimensões a ensinar: as restrições da situação, os planos textuais, as unidades linguísticas características, as unidades de sentido, entre outras. Assim, a elaboração de um modelo didático do gênero textual supõe a identificação das dimensões que podem gerar as atividades e as sequências de ensino. As definições destas dimensões de maneira clara facilitam as possibilidades de seu ensino. Entretanto, situação divergente a estas foi constatada por Pinton²⁰, a qual identificou em sua pesquisa que as reportagens publicadas, entre os anos de 2006 e 2010, na revista *Nova Escola*, acerca do ensino de produção textual não apresentaram uma sistematização do ensino do gênero textual proposto.

Outra referência feita por algumas pesquisas^{13,14,16,19,21} ocorreu acerca da resignificação quanto ao uso e à função social da leitura e da escrita. Estas pesquisas apontaram que estratégias pedagógicas para familiarizar os alunos com as características estruturais e linguísticas dos gêneros literários, assim como promover a interação entre os alunos em sala de aula, de forma que eles possam se posicionar criticamente ao ler, refletir e escrever, propiciaram a aproximação da leitura, da escrita e da aprendizagem do conteúdo literário. Desta forma, as atividades realizadas por meio do programa de promoção de narrativas escritas, auxiliaram o professor a trazer a leitura e a produção textual para a sala de aula de uma forma reflexiva,

discursiva e prazerosa. Assim, as atividades motivaram o hábito da leitura dos escolares e, conseqüentemente, aprimoraram a produção escrita. Os alunos desenvolveram a postura de um escritor que se dirige a um leitor, a partir do momento em que encontraram uma finalidade e um sentido para a sua escrita, configurando-se como uma necessidade comunicativa.

Apesar da autora Assolini²⁴ identificar estratégias pedagógicas e condições de produção textual que não enfatizaram o uso e a função social da leitura e da escrita, realçou a necessidade de desenvolver atividades pedagógicas que abordem os aspectos do letramento. É fundamental mostrar aos alunos a finalidade da escrita, bem como a utilidade social e prática da leitura e da escrita.

Também foi destacada, por alguns estudos^{12,19,22}, a influência dos fatores educacionais no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento da competência narrativa. Estes estudos enfatizaram o papel do professor como responsável por instigar a reflexão dos alunos sobre a escrita e criar as condições pedagógicas para que escrevam com prazer, autonomia e criatividade. Rodrigues e Vilela¹² alertaram para a importância da reflexão e, principalmente, modificação de dois aspectos no contexto educacional. O primeiro deles diz respeito à realização de adaptações escolares baseadas nos resultados de pesquisas publicadas sobre estratégias pedagógicas favoráveis à produção de histórias. O segundo se refere ao planejamento de atividades sistematizadas, as quais devem propiciar aos alunos a reflexão sobre a estrutura e a organização de uma história. Araújo²² concluiu que o desempenho nas atividades de produção de texto depende da qualidade do ensino com texto, pelo texto e sobre o texto. O caráter multidisciplinar da formação dos professores e, também, do programa de aceleração impõem dificuldades quanto ao que se ensina e como se ensina.

Em relação às outras duas categorias temáticas: Desempenho dos alunos do Ensino Fundamental na produção de narrativas escritas (n=4) e Influência da situação de produção na escrita dos alunos (n=2), que também foram elaboradas por meio da análise dos 21 estudos, identificamos menor prevalência de pesquisas.

As pesquisas^{26,27,28} voltadas ao desempenho dos alunos na produção de narrativas escritas demonstraram que os textos dos alunos revelaram pouco domínio acerca do esquema de narrativa

escrita, pois apresentaram lacunas quanto ao uso apropriado dos aspectos macrolinguísticos (elementos que estruturam e organizam o gênero textual) e microlinguísticos (pontuação, coesão), como também dos ortográficos. Contrapondo estes resultados, Sotomayor et al.²⁵ concluíram que a maioria das histórias evidenciou todas as partes que constituem a estrutura narrativa. Contudo, algumas narrativas apresentaram resolução descrita de forma abrupta, ou seja, incompleta ou mal resolvida. Ao analisarem o desempenho de acordo com o nível de escolaridade, as autoras identificaram que há, ao longo da escolaridade, uma progressão no domínio do esquema de narrativa escrita.

Além disso, as autoras Bigarelli e Ávila²⁶, ao compararem o desempenho dos alunos entre as redes de ensino, concluíram que os alunos da rede particular apresentaram melhor desempenho ortográfico e narrativo que os escolares da rede pública. Estes dados apontaram a qualidade do ensino em rede particular. Estas pesquisadoras também assinalaram a influência dos fatores educacionais e socioculturais na competência ortográfica e na produção narrativa dos alunos. Ainda referente aos fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento da competência narrativa, as autoras Sotomayor et al.²⁵ atribuíram o desempenho dos alunos tanto aos fatores individuais (desenvolvimento cognitivo e linguístico) quanto aos fatores educacionais (efeito da exposição e estratégias pedagógicas com a escrita no ensino formal).

Os pesquisadores Mata e Guzmán²⁷ atribuem as dificuldades reveladas pelos alunos em organizar a produção textual à escassez ou à ausência de estratégias ou intervenções didáticas para promover o conhecimento e a prática deste processo de ensino-aprendizagem. Destacaram o pouco domínio dos alunos acerca do conhecimento metatextual, os quais diante da insatisfação com o desempenho na produção textual relataram aos pesquisadores que atribuem ao fato de não saberem como se constrói o texto, ou seja, os elementos que organizam e estruturam o texto a ser produzido. Sendo assim, os pesquisadores concluíram que a escola deve assumir a responsabilidade de desenvolver estas habilidades nos alunos, incluindo no currículo estratégias pedagógicas adequadas a este objetivo.

Nesta perspectiva, as autoras Giustina e Rossi²⁸ sugeriram para as pesquisas futuras examinar a influência das práticas de ensino na produção de

sentidos de um texto e realizar os desdobramentos da habilidade metalinguística pragmática na compreensão de diferentes gêneros textuais e sua influência no desenvolvimento de conhecimentos científicos em diversas disciplinas. Mata e Guzmán²⁷ apontaram a necessidade de avaliar a efetividade de estratégias de intervenção, a fim de melhorar o processo de organização do conteúdo do texto.

Referente às pesquisas^{29,30} que avaliaram a influência da situação de produção, a partir do apoio visual ou verbal, na escrita dos alunos, constatamos que Cárnio et al.²⁹ concluíram que não houve influência dos estímulos visuais (uma figura de ação e quatro figuras em sequência) nas produções escritas dos alunos. As autoras Pessoa et al.³⁰ concluíram que a reprodução do conto favoreceu a escrita de histórias mais coerentes do que a situação de produção escrita livre. Desta forma, estas autoras consideraram que uma habilidade narrativa bem desenvolvida requer este tipo de apoio, o qual auxilia a criança a internalizar as propriedades linguísticas referentes à estrutura e à organização do texto-modelo, favorecendo o desenvolvimento das habilidades narrativas dos alunos.

Considerações Finais

Considerando a problemática e o foco do nosso estudo, voltados para as práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de ensino da produção textual do gênero “história” com alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental, concluímos que há uma lacuna na literatura quanto às pesquisas voltadas ao trabalho do professor para o ensino da produção textual. Ou seja, há escassez de pesquisas que venham a favorecer a compreensão sobre como *desenvolver* a habilidade e o domínio da narrativa escrita dos alunos e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento das estratégias pedagógicas. Desta forma, sugerimos o tema às investigações futuras.

Ao trabalhar com os alunos a produção escrita, enfatizamos dois aspectos que devem ser considerados pelos professores durante o desenvolvimento das estratégias pedagógicas das sequências didáticas: a) A influência dos fatores educacionais no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento da competência escrita e b) A importância da instrução explícita acerca das especificidades estruturais e linguísticas dos diversos gêneros textuais.

Estes dois aspectos possibilitam ao professor refletir acerca das estratégias pedagógicas utilizadas no processo de ensino da produção textual,

considerando que o desempenho do aluno na produção escrita não está exclusivamente relacionado aos fatores individuais e/ou familiares. As estratégias pedagógicas, ao envolverem instruções explícitas referentes às características dos gêneros textuais, favorecem a melhoria na qualidade das produções escritas dos alunos, como também contribuem para o desenvolvimento de uma prática pedagógica pautada no ensino da língua a partir da reflexão sobre a *língua e a linguagem*.

Desta forma, ressaltamos a necessidade de as futuras pesquisas considerarem estes dois aspectos ao desenvolverem programas de intervenção no contexto escolar com foco para o trabalho do professor em sala de aula. Também destacamos a importância de haver formação continuada em serviço aos professores para suprir as lacunas existentes da formação inicial referente aos aspectos do processo de ensino-aprendizagem.

Referências Bibliográficas

1. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>. Acessado em: 05/05/2014.
2. PISA - Programme for International Student Assessment. BRAZIL –Country Note –Results from PISA 2012. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-brazil.pdf>. Acessado em: 05/05/2014.
3. Ministério da Educação (BR). Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.
4. Bakhtin M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
5. Dolz J, Gagnon R. El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. (Traduzido por Verónica Sánchez). Lenguaje. 2010; 38(2):497-527.
6. Spinillo AG. A produção de histórias por crianças: a textualidade em foco. In: Correa J, Spinillo AG, Leitão S. (Eds.). Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade. Rio de Janeiro: Faperj/Nau, 2001. p. 73-116.
7. Zaboroski AP, Oliveira JP. (Eds.). Atuação da Fonoaudiologia na escola: reflexões e práticas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.
8. Oliveira JP, Lira ACM, Vestena CLB, Bagarollo MF, Mello PM. Instrumentos e discussões sobre o processo de aquisição da linguagem enquanto suportes para a atuação de alfabetizadores. In: II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, Anais eletrônicos Por uma revolução no campo da formação de professores. São Paulo: Águas de Lindóia. 6579-89, 2014.
9. Zaboroski AP, Oliveira JP. Resignificação da prática pedagógica referente ao gênero de histórias. In: II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, Anais eletrônicos Por uma revolução no campo da formação de professores. São Paulo: Águas de Lindóia. 10989-11001, 2014.
10. Minayo MCS. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
11. Silva AC. O impacto da revisão na qualidade de composições de crianças do 4º ano de escolaridade. Psicol. Refl. Crít. 2013; 26(1):177-83.
12. Rodrigues MRF, Vilela FC. Resolução da situação-problema e desfecho em histórias de crianças de 7 e 9 anos. Psicol. Ciênc. Prof. 2012; 32(2):422-37.
13. Cárnio MS, Alves DC, Rehem LO, Soares AJC. Práticas de narrativas escritas: atuação fonoaudiológica. Rev. CEFAC. 2012; 14(5):792-8.
14. Romano-Soares S, Soares AJC, Cárnio MS. Práticas de narrativas escritas em estudantes do ensino fundamental. Pró-Fono R. Atual. Cient. 2010; 22(4):379-84.
15. Costa ER, Boruchovitch E. As estratégias de aprendizagem e a produção de textos narrativos. Psicol. Refl. Crít. 2009; 22(2):173-80.
16. González AMM. Lectura, escritura y aprendizaje literario en los proyectos de trabajo escolar. Lectura y Vida. 2009; 44-55.
17. Gago PC, Vieira LSL. O processo de retextualização a partir do gênero textual fábula: uma pesquisa participativa com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. Linguagem em (Dis)curso – LemD. 2006; 6(1):45-62.
18. Machado AR, Cristovão VLL. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. Linguagem em (Dis)curso – LemD. 2006; 6(3):547-73.
19. Dalla-Bona EM, Bufrem LS. Aluno-autor: a aprendizagem da escrita literária nas séries iniciais do ensino fundamental. Educação em Revista. 2013; 29(1):179-203.
20. Pinton FM. O ensino de produção textual escrita na revista Nova Escola: uma análise de discurso crítica. Veredas, 2011; 1(15):338-50.
21. Barros CGP, Padilha SJ. Para uma escrita criadora: da produção de textos à formação de autores. Interações. 2011; 19:259-73.
22. Araújo JCN. O ensino com gêneros textuais e o letramento em língua materna no Programa de aceleração da aprendizagem Asas da Florestania – Acre. Colloquium Humanarum. 2011; 8(2):1-8.
23. Tonelli JRA. O uso de histórias infantis no ensino de inglês para crianças: analisando o gênero textual história infantil sob a perspectiva do interacionismo sócio-



- discursivo. *Acta Sci. Lang. Cult.* 2008; 30(1):19-27.
24. Assolini FEP. Análise discursiva dos saberes e fazeres pedagógicos de professores do ensino fundamental. *Alfa*. 2008; 52(1):123-47.
25. Sotomayor C, Lucchini G, Bedwell P, Biedma M, Hernández C, Molina D. Producción escrita en la Educación Básica: análisis de narraciones de alumnos de escuelas municipales de Chile. *ONOMÁZEIN*. 2013; 27:53-77.
26. Bigarelli JFP, Ávila CRB. Habilidades ortográficas e de narrativa escrita no ensino fundamental: características e correlações. *J Soc Bras Fonoaudiol*. 2011; 23(3):237-44.
27. Mata FS, Guzmán AG. El proceso cognitivo de estructurar el contenido en la composición escrita de alumnos de Educación Primaria. *Enseñanza & Teaching*. 2009; 27(1):171-90.
28. Giustina FPD, Rossi TMF. A consciência metalinguística pragmática e sua relação com a produção escrita. *RLA. Revista de Linguística Teórica y Aplicada Concepción (Chile)*. 2008; 46(2):29-51.
29. Cármió MS, Casemiro JR, Ribeiro KB, Soares AJC. Estímulos visuais e produção escrita de escolares com e sem queixas de alterações na escrita. *Psicol. Refl. Crít.* 2013; 26(3):516-23.
30. Pessoa APP, Correa J, Spinillo AG. Contexto de produção e o estabelecimento da coerência na escrita de histórias por crianças. *Psicol. Refl. Crít.* 2010; 23(2):253-60.

