

GÊNERO TEXTUAL NARRATIVO E PRODUÇÕES ESCRITAS DE ESCOLARES: CONTRIBUIÇÕES PARA A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM

JÁIMA PINHEIRO DE OLIVEIRA

Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC)
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/SP)

jaima@marilia.unesp.br

Resumo. *Este artigo problematiza a concepção de gêneros textuais presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, diante de nosso modelo institucional escolar, sugerindo um programa de apoio à prática pedagógica, com o uso do gênero textual narrativo, a partir de seus aspectos macrolinguísticos. As produções escritas dos escolares participantes do estudo mostraram indicadores importantes de crescimento e de apropriação do gênero textual trabalhado.*

Palavras-chave: *Gêneros textuais. Linguagem escrita. Alfabetização.*

Abstract. *This paper discusses the conception of textual genres present in the National Curriculum Parameters, regarding our school model, suggesting a program of support for pedagogical practice, the use of narrative genre, from their elements that organize this genre. The written productions of students showed significant growth indicators and ownership of the genre worked.*

Keywords: *Textual genres. Written language. Literacy.*

1. Gêneros textuais, linguagem e escola

Vários pesquisadores concordam que o temário envolvendo os gêneros textuais ocupou um lugar de destaque nas pesquisas brasileiras desenvolvidas nas duas últimas décadas. Este destaque é especialmente voltado para as discussões do ensino de língua materna. Por isso, o debate é maior quando percorremos os trabalhos da Linguística Aplicada e de pesquisadores da área da Educação, de modo geral. Estes últimos se interessaram mais pelo tema, particularmente, quando os gêneros textuais foram realçados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998).

Este documento ainda é responsável por nortear concepções e práticas pedagógicas de muitas instituições de ensino, muito embora, as concepções de gêneros, trabalhadas nos espaços escolares, sejam muito distintas. Mira (2008) destaca que “a finalidade de muitas estratégias pedagógicas (entende-se por este termo projetos e currículos) é atingir o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura, escrita e de uso linguagem oral” (p. 3). Por isso, os PCN destacam as noções de gêneros discursivo e textual, apresentando-as de acordo com a abordagem interacionista e sociodiscursiva, tendo como base os trabalhos de Bakhtin (2003) e Dolz e Schneuwly

(1999). Citamos aqui estes dois textos, apenas para exemplificar as principais ideias que permeiam essas concepções.

Esta abordagem é coerente com a concepção de linguagem exposta por Marcuschi (2005) na qual o autor a refere enquanto atividade humana que encontra-se em constante movimento, num processo dinâmico, assumindo diversas formas para cumprir seu papel comunicativo e interativo. Essa concepção nos remete diretamente aos gêneros textuais. Por isso, os PCN também apresentam uma concepção de linguagem enquanto atividade discursiva, tendo o texto como unidade de ensino.

Compartilhamos do conceito de texto de Marcuschi (2008) e Koch (2009), que nos apresentam o texto como uma unidade de sentido que possibilita uma interação comunicativa na qual estão presentes “ações linguísticas, sociais e cognitivas” (Marcuschi, 2008). Koch (2008) realça a este conceito que essas ações são realizadas por meio de um sistema de signos (a língua). Desse modo, vemos que o texto trata-se de construção social, que pode se definir a partir de uma prática comunicativa oral ou escrita, e a partir de diferentes contextos e finalidades. Expusemos estes conceitos para confirmar sua presença nos PCN, em sua parte que trata do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998 p. 21).

Essa noção transmite um nível de exploração de textos de tal modo que essa vivência deve propiciar ao aluno a construção de suas representações sobre as funções e usos da linguagem, em suas mais variadas formas de expressão. Portanto, nessas práticas, encontramos também a ideia de um sujeito que se constitui nas ações linguísticas e, fundamentalmente, a noção de um sujeito que participa de seu processo de construção do conhecimento, a partir de mediações sociais (VIGOTSKI, 1998; 1994). Segundo Vigotski (1994), a linguagem é um sistema simbólico fundamental que o indivíduo usa para se comunicar, estabelecer as interações com seu grupo social, cultural e, construir suas funções psicológicas superiores. Vigotski (1994) assevera que essa apropriação da linguagem é o único caminho para a constituição do indivíduo enquanto sujeito. Disso, podemos inferir que sem essa apropriação, por meios distintos, essa constituição do sujeito pode não ocorrer de maneira satisfatória, ao longo do processo de desenvolvimento humano. Podemos inferir, também, que as instituições mais próximas da criança e a sociedade, em geral, são as responsáveis por proporcionar interações sociais ricas, ao longo desse desenvolvimento, para enfim, propiciar essa formação humana. Diante disso, confirmamos que os PCN foram balizados nestas concepções de sujeito e de gêneros discursivos, que Bahktin (2003) anuncia como *tipos relativamente estáveis de enunciados*.

Por outro lado, essa noção de gênero apresentada, infelizmente, não condiz com o modelo de escola que temos no Brasil. É extremamente importante reconhecer que os textos apresentam um caráter social e histórico e que possibilitam a constituição do sujeito. No entanto, entendemos que trabalhar com essa noção, requer compartilhar diferentes espaços, saberes, épocas e até mesmo distintos papéis sociais, o que, infelizmente, a nossa escola não possibilita, numa aula de Língua Portuguesa. Essa possibilidade de transformar as mais distintas ações comunicativas em textos reais é extraordinária, não fosse esse modelo limitador de nossa escola.

Isso só se confirma a cada dia, diante dos dados que nos são apresentados em relação às avaliações referentes ao processo de alfabetização no nosso país (INEP, 2013; BRASIL, 2013). Os últimos dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2013) indicaram que 8,5 milhões de alunos brasileiros continuam atrasados pelo menos dois anos na escola (6,1 milhões de estudantes do Ensino Fundamental e 2,4 milhões do Ensino Médio). Temos dados, ainda, da prova ABC¹, cujos resultados apontam menos da metade dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental (44,5%) com proficiência adequada em leitura (INAF, 2013).

Muito embora, estes dados estejam vinculados a avaliações advindas de modelos meritocráticos, eles merecem muita atenção, pois os conceitos de alfabetização considerados nestas avaliações são referências internacionais compartilhadas por vários países que também possuem um sistema alfabético de escrita.

E é por isso, que concordamos com Borges (2012) quando ao traçar um panorama da escolha de concepção de gêneros pelos PCN, ela nos propõe repensar sobre essa opção, com as seguintes palavras:

[...] observando os mais de dez anos decorridos desde o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, como orientação oficial, e adoção, em geral, desse modelo de ensino, considerando-se os pequenos avanços nos níveis de leitura e escrita, talvez seja o momento de avaliarmos melhor qual o paradigma de estudo de gêneros seria mais adequado àquilo que já estamos desenvolvendo nas aulas de Língua Portuguesa do país. (p. 137).

E, é também por isso, que ao observarmos as práticas pedagógicas que envolvem os gêneros textuais, em algumas escolas, observamos que os professores não possuem conhecimentos, sequer, sobre tipologia textual, quanto mais sobre gêneros textuais e do discurso (ZABOROSKI et al., 2013; OLIVEIRA et al., 2014). Com isso, questionamos: como esse professor trabalha com a concepção de gêneros discursivos e textuais com seus alunos, em processo de alfabetização?

Considerando essa problematização acerca deste tema, pretendemos com este artigo, fomentar as discussões que, embora não desconsiderem a presença e o trabalho dos gêneros discursivos e textuais na escola, lançam mão, em situações específicas (como no processo inicial de alfabetização), de um trabalho que priorize o uso dos tipos textuais, por meio de estratégias sistematizadas com instruções explícitas. Nesse sentido, indicaremos neste artigo uma possibilidade de prática desenvolvida a partir da tipologia textual narrativa e o uso de estratégias metatextuais.

Este trabalho tem como referência os aportes teóricos de base cognitivista (VIGOTSKI, 1994, 1998), que contribuíram, em grande medida, para o surgimento da Psicolinguística Moderna, voltada, também, para os estudos da metalinguística. De

¹Trata-se de uma iniciativa do Movimento “Todos pela Educação”, organizada pelo Instituto Paulo Montenegro/Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), Fundação Cesgranrio e Ministério da Educação, representado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

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 comentam que:

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 e SIMÕES, 2003 p.538).

Dentro deste contexto, trabalhamos com o conceito de habilidades de conhecimento metatextual proposto por Gombert (1992). Este autor define essa habilidade como o conhecimento acerca das propriedades do texto, analisadas a partir de um monitoramento intencional, no qual o sujeito focaliza a sua atenção em relação aos elementos que o compõem (GOMBERT, 1992). É importante dizer que esse foco de reflexão e análise deve ocorrer de maneira deliberada para que seja considerada uma habilidade metalinguística. O que não nos impede, no entanto, de considerarmos, como cita o próprio Gombert (2013) as questões de aprendizagem implícita, presentes ao longo de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito.

Há também alguns estudos, como o de Rego (1996) que sugerem que esse conhecimento pode ser constituído a partir de aspectos do conteúdo e das funções que este texto cumpre em relação à sociedade, na qual ele circula. Spinillo (2009) também menciona aspectos inter e intratextuais, quando comenta sobre a habilidade de conhecimento metatextual. Os elementos intertextuais seriam aqueles referentes aos mais diferentes gêneros textuais, como observamos nos estudos de Albuquerque e Spinillo (1998) e Spinillo e Pratt (2002).

Observamos que, qualquer que seja o foco considerado, é necessário levar em conta o conhecimento de mundo da criança, ou seja, elas precisarão recuperar suas experiências de vida e vivências com a linguagem escrita. Koch (2004) nomeia tais experiências de cognitivas. Isso possibilitará, por sua vez, a experiência de diversas situações sociodiscursivas. Nas histórias produzidas pelas crianças do estudo de Bonki (2010) estas características eram bem marcantes, tendo em vista, a origem (rural) delas. Nesse sentido, podemos inferir que quanto maior esse conhecimento, maiores serão as chances da criança estabelecer relações entre os mais diferentes tipos de textos, ampliando, fundamentalmente, a sua compreensão em relação aos mesmos (SPINILLO, 2013; KOCH e ELIAS, 2010).

2. Percursos da pesquisa

Elegemos para este trabalho o gênero textual narrativo, voltando o nosso foco para uma produção escrita que leva em consideração características específicas que definem este gênero, em relação aos seus aspectos macrolinguísticos (KOCH e ELIAS, 2010). Segundo estas autoras, cada gênero pode se constituir de aspectos macro ou microlinguísticos, apresentando uma ou algumas dessas características ou tipos textuais nessa constituição.

Mesmo diante desta delimitação macrolinguística, optamos por usar a expressão ‘gênero textual’ porque ao longo dessa produção, utilizamos estratégias que nos remetem a um ‘texto materializado’ que encontramos na nossa vida diária, com características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição (MARCUSCHI, 2008). Se considerássemos ‘tipo textual’, estaríamos, em nossa opinião, reduzindo toda a prática proposta apenas a uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, dentre outras). Essa concepção tem como base os pressupostos de Marcuschi (2008) sobre essa distinção, que, aliás, reforça que não é necessário ou importante distingui-las, de maneira rígida, à medida que estas classificações se complementam. Disso inferimos que os gêneros (textuais, discursivos) estão presentes em todas as nossas ações sociocomunicativas.

Participaram deste estudo duas professoras (P1 e P2) e seus respectivos alunos, de uma escola de um município do interior do Estado do Paraná. Estas professoras lecionavam em 2^{os} e 3^{os} anos, com turmas de 20 alunos, em média. P1 e P2 tinham formação em nível superior, média de idade de 31 anos, e experiência no Ensino Fundamental I de 4 (P1) e 11 anos (P2). Essa experiência era voltada para turmas de alfabetização.

Antes de iniciar o trabalho de produção escrita com as crianças, propusemos a realização de encontros com estas professoras, a fim de realizar conversas informais e posterior estudo acerca do tema (produção escrita). Nestes encontros, as professoras eram instigadas a falarem sobre suas concepções e conhecimentos acerca dos seguintes aspectos: aquisição da linguagem (oral e escrita), dificuldades nesse processo, articulação entre o processo de aquisição da linguagem e o de alfabetização, bem como possibilidades de apoio e recursos ao longo deste processo, dentre outros. Essas investigações aconteceram por meio do uso de atividades dialógicas, alternando-se os participantes e registrando-se, com o devido consentimento, as suas falas. Ao final das investigações eram disparadas questões para discussões acerca dos temas, além de ser proposta uma leitura de um texto. Em seguida, a pesquisadora propôs o uso do PRONARRAR (OLIVEIRA e BRAGA, 2012), de maneira coletiva (em sala de aula) com formação de grupos, nos quais o escriba deveria se alternar, à medida que avançavam as sessões.

Antes, porém, foram realizados encontros para estudo do Programa e de aspectos que envolviam o seu uso de maneira coletiva. Serão apresentadas aqui as produções escritas de um dos grupos, resultantes do uso deste programa, e as mesmas serão discutidas do ponto de vista de seu crescimento, considerando aspectos macro e microlinguísticos do gênero textual em questão. Estes resultados também fazem parte

de um projeto maior desenvolvido também em outras escolas, que conta com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq – processo de número: 405359/2012-8) e encontra-se aprovado pelo Comitê de Ética, sob o parecer de número 397.532, do ano de 2013.

A situação de produção escrita contou com apoio pictográfico. Essa estratégia é uma das principais características dessa proposta (OLIVEIRA e BRAGA, 2012). A condição inicia com o contato da criança com as figuras. Cada história possui 4 figuras que correspondem, respectivamente, aos elementos da narrativa (cenário, tema, enredo e resolução). Neste momento, a criança é solicitada a dispô-las em sequência, numa situação de mediação que proporcione a sequência ideal para a produção da história. Em seguida, a criança é convocada a contar tal história oralmente e, posteriormente, a produzi-la, de maneira escrita.

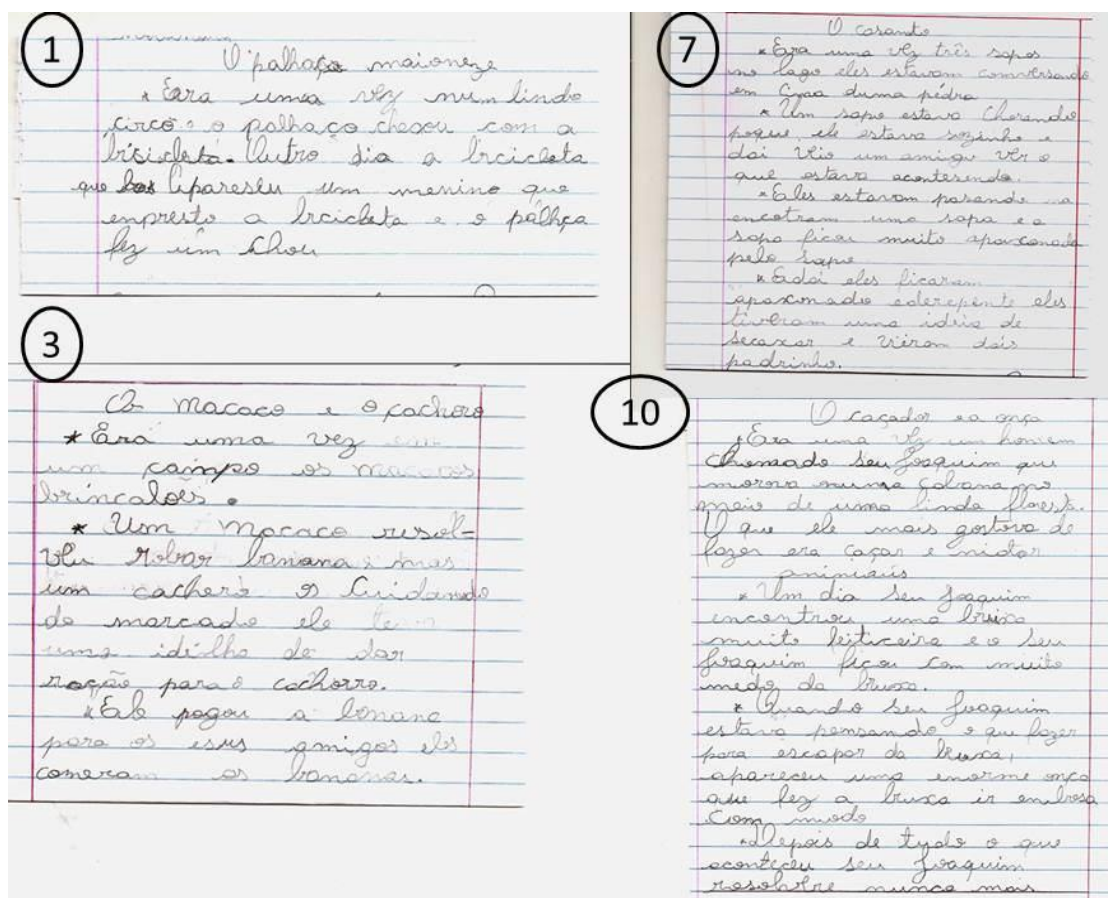
Ao longo dessas fases, o programa apresenta uma série de estratégias que auxiliaram nessa produção. Uma delas e, talvez a principal, foram as descrições oral e escrita dessas partes da história. Somente ao final, a criança a reestrutura de maneira integral. Ao longo destas estratégias, a qualidade da mediação é muito importante, pois as explicações e convocações dessa mediação terão implicações na qualidade da história escrita produzida. A produção oral da criança não sofre intervenção, contando apenas com o apoio pictográfico. Vygotski (1962) atribui à linguagem verbal, ou seja, à língua realizada como forma de expressão no discurso, um papel central no desenvolvimento cognitivo do sujeito. Por isso optamos por não intervir nestas situações de narrativas orais. A própria reelaboração da história pela criança, situação bastante comum, já se trata de um avanço nestes aspectos e, especialmente, da construção de sua autoria.

3. Produções escritas de um dos grupos de escolares²

Sobre os aspectos macrolinguísticos das histórias produzidas pelo grupo 1, observa-se na Figura 1 e na Figura 2, a presença de elementos do *cenário*, tais como: local e personagens. Nestas histórias, o *enredo* e a *resolução* ainda não estão presentes. Na Figura 3, observamos a presença do enredo, embora ainda pouco definido. E, finalmente, na produção escrita da Figura 4, observamos todos os elementos que compõe uma história. Percebe-se, com isso, que as partes das histórias e suas respectivas características são aprimoradas a cada nova história apresentada, demonstrando dessa forma, uma compreensão gradativa da criança dos elementos constitutivos da narrativa.

Um estudo realizado por Rojo (1989) que compartilha de uma abordagem sociointeracionista da linguagem, indicou que algumas categorias da narrativa, como o cenário, já estavam presentes em escolares no início do processo de alfabetização. Outras, como a complicação, a resolução e o desfecho, ainda se encontravam em fase de construção. Com isso, a autora afirmou que as estruturas básicas da narrativa teriam lugar nos anos iniciais de educação básica, ou seja, durante os primeiros contatos em ambiente formal com a leitura e escrita. E, desse modo, a escola seria um lugar privilegiado para a construção de histórias de forma estruturada.

² Na Figura referente à história 10, no verso da folha, tem-se a palavra “caçar”.



Destacamos aqui o fato de, desde essa época, a autora já alertar sobre a necessidade de se estruturar o trabalho com este gênero textual. As estratégias voltadas para o conhecimento metatextual permitiram tal estruturação de modo eficaz, tendo em vista o desempenho das crianças nas produções escritas apresentadas.

As maiores dificuldades encontradas pela criança ao produzir uma história, estão presentes na elaboração de uma situação problema e na resolução da mesma (FERREIRA e SPINILLO, 2003; OLIVEIRA e BRAGA, 2012). A partir do momento em que estas questões se apresentam no texto da criança, de forma clara e específica, conclui-se que a criança conseguiu assimilar de forma significativa, todos os elementos que compõe a estrutura de uma história.

Sobre o desempenho do grupo no que se refere aos aspectos microlinguísticos, também são observadas evoluções, especialmente no uso de parágrafos para cada elemento constituinte da história. É importante dizer que estes aspectos (microlinguísticos) não são foco de trabalho ao longo das mediações do PRONARRAR (OLIVEIRA e BRAGA, 2012).

Observamos de modo geral que as mediações ao longo do programa permitem a apropriação de aspectos macro e microlinguísticos. Em relação a isso, destacamos as mediações conduzidas em relação à sequência das figuras.

Sobre essa mediação, Martins e Mendes (*apud* Bitar, 1997) comentam que ao falar sobre uma imagem, a criança é influenciada pelas suas experiências e por seus conhecimentos. Isso explica, por exemplo, porque em suas narrativas, ela utiliza palavras semelhantes às que foram usadas por adultos em outros contextos. Esse uso indica, por sua vez, que se tratou de uma experiência com significado e sentido para essa criança. É assim que ela organiza suas produções, ou seja, a partir das situações dialógicas com o adulto. Devido a isso, a constituição de sentido da leitura de uma imagem, vai variar de leitor para leitor e, fundamentalmente, de suas experiências anteriores. Sendo assim, numa perspectiva discursiva e interacionista, o adulto assume papel de suma importância, pois é ele quem vai ajudar a criança a realizar aquilo que ela ainda não consegue e desta maneira, podemos inferir que a criança, inicialmente, organiza sua produção a partir da elaboração do adulto.

Ainda, reportando-nos às Figuras, observamos que ao longo das produções, as crianças vão indicando cada vez mais os elementos do gênero narrativo. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004) e Marcuschi, (2010) todo texto é formado de sequências ou tipos textuais, a saber: descritiva, narrativa, explicativa, injuntiva e argumentativa. Desta forma, os tipos textuais caracterizam-se por esquemas linguísticos básicos que entram na constituição dos diversos gêneros. Além disso, as produções delas configuram-se por um conjunto de características comuns referentes à estruturação, seleção lexical, tempo verbal, advérbios, entre outros elementos que permitem reconhecê-los como pertencentes a este gênero.

Também é preciso lembrar que tal crescimento, em poucas produções (doze, sendo apresentadas aqui 4 aleatórias) também tem seu mérito em relação ao gênero textual elegido para este trabalho. Mira (2014) nos alerta para o fato de a contextualização dos gêneros estar estreitamente ligada às práticas sociais dos sujeitos. Em outras palavras, eu preciso admitir que o meu próprio contexto social e minhas práticas comunicativas limitam os tipos de gêneros aos quais eu poderei ou não estar exposto. E, portanto, ter mais ou menos facilidade de produzi-los, seja de modo oral ou escrito. Neste sentido, a escolha pelo gênero narrativo não foi ao acaso. Trata-se de um dos mais presentes na infância de qualquer sujeito. Além disso, essa presença é natural, ao longo de todo o processo de construção da linguagem (oral e escrita).

4. Algumas considerações

É consenso na literatura que os gêneros textuais passaram a ser mais privilegiados nas pesquisas brasileiras, a partir do final da década de 90, quando estes foram contemplados nos PCN (BRASIL, 1999). Essa contemplação, por sua vez, assumiu claramente a concepção de gêneros, enquanto atividade discursiva, tendo o texto como unidade de ensino.

No entanto, essa concepção requer fundamentalmente a vivência e experiência com os mais variados gêneros discursivos. E, ao pensar no modelo de instituição escolar que temos, sabemos que essas experiências não são propiciadas. Portanto, neste contexto não seria possível mobilizar estratégias para escolha de meios adequados à uma produção textual consciente e criativa.

Diante deste impasse, torna-se mais coerente (ou viável) mudar as estratégias de ensino ou de vivência dessas produções, antes de tentar modificar a estrutura escolar por completo. Nesse sentido, propusemos um programa de apoio educacional que levou em consideração aspectos macrolinguísticos de um gênero textual comum a qualquer sujeito, ao longo de todo o seu processo de construção da linguagem (oral e escrita): o narrativo. Estas escolhas e as estratégias dessa proposta mostraram-se eficazes em relação ao crescimento e à apropriação deste gênero textual pelas crianças que participaram do estudo.

Referências

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

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 476 p.

BITAR, Mariangela Lopes. **Produção oral de crianças a partir da leitura de imagens**. São Paulo: Humanitas, 2002.

BONKI, Eveline. **Caracterização de narrativas escritas produzidas por escolares a partir de apoio pictográfico**. Monografia de Conclusão de Curso. [Graduação em Fonoaudiologia]. Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). 2010.

BORGES, Flávia Girardo Botelho. Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil. **Rev. bras. linguist. apl.** [online]. v.12, n.1, p. 119-140, 2012. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 12 jun 2014.

BRASIL. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)**. Resultados internacionais. Brasília, MEC/INEP, 2009. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/internacional/novo/PISA>. Acesso em: 12 jun 2014.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa (1ª à 4ª série)**. Brasília, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa (5ª a 8ª série)**. Brasília, 1998.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 11, p. 5-16, 1999.

FERREIRA, Aurino Lima.; SPINILLO, Alina Galvão. Desenvolvendo a habilidade de produção de textos em crianças a partir da consciência metatextual. In: MALUF, Maria Regina (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GOMBERT, Jean Émile. Epi/meta versus implícito/explicito: nível de controle cognitivo sobre a leitura e sua aprendizagem. In: MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Claudia. **Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e escrever**. Porto Alegre: Editora Penso, p.109-123, 2013.

GOMBERT, Jean Émile. **Metalinguistic development**. Harvester: Wheatsheaf, 1992.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Dados finais do Censo Escolar da Educação Básica de 2013**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 12 jun 2014.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)**. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.ipm.org.br>. Acesso em: 13 jun 2014.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O papel da atividade discursiva no exercício do controle social. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 7, p. 7-33, 2004/2005.

MIRA, Caio. Leitura e produção de texto no ensino superior: uma questão de gênero textual ou de gênero discursivo? **Revista Entremeios**, p. 1-14, 2014.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de; BRAGA, Tania Moron Saes. **PRONARRAR: Programa de intervenção metatextual: apoio para escolares com atraso no processo de alfabetização**. Curitiba-PR: CRV, 70p., 2012.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de; MELLO, Priscila Molinari; LIRA, Aliandra Mesomo; BAGAROLLO, Maria Fernanda; VESTENA, Carla Luciane Blum. 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, 2014, Águas de Lindoia.

REGO, Lúcia Lins Browne. Um estudo exploratório dos critérios utilizados pelas crianças para definir histórias. In: DIAS, Maria da Graça B.; SPINILLO, Alina Galvão (Orgs.). **Tópicos em psicologia cognitiva**. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco, p. 120-138, 1996.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. O desenvolvimento da narrativa na escrita: “fazer pão” e “encaixar”. Tese (Doutorado em Linguística). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.

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

SPINILLO, Alina Galvão. Alfabetização e consciência metalinguística: da leitura da palavra à leitura do texto. In: MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Claudia. *Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e escrever*. Porto Alegre: Editora Penso, p. 138-154, 2013.

SPINILLO, Alina Galvão. A consciência metatextual. In: MOTA, Márcia. **Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas**. São Paulo, Casa do Psicólogo, p. 77-113, 2009.

SPINILLO, Alina Galvão; PRATT, Chris. Text production and metalinguistic awareness for text genres in children of different social backgrounds [Resumos]. In: European Association for Research on Learning and Instruction (Orgs.). **Anais, VIII International Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction**. Stafford, UK: EARLI, p. 114, 2002.

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

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZABOROSKI, Ana Paula.; WEISS, Maeby; OLIVEIRA, Rudahyra Taísa Osswald; Atuação fonoaudiológica na formação continuada de professores do Ensino Fundamental. In: XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE e IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente - SIPD/Cátedra UNESCO, 2013, Curitiba/PR.