

RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA REFERENTE AO GÊNERO DE HISTÓRIAS

Ana Paula Zaboroski Oleinik, Jáima Pinheiro De Oliveira

Eixo 7 - Propostas curriculares e materiais pedagógicos no ensino e na formação de professores

- Relato de Pesquisa - Apresentação Oral

Verificar os efeitos de um programa de intervenção voltado para a exploração da consciência metatextual e a utilização do apoio pictográfico pelo professor na prática pedagógica do gênero de história. Fizeram parte deste estudo uma professora e os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de um município do interior do Paraná. A pesquisa foi composta por seis etapas, envolvendo entrevistas com a professora para identificar alguns aspectos da prática pedagógica; investigação da narrativa escrita dos alunos; encontros com a professora para estudo do programa e, intervenção na prática pedagógica referente ao uso do gênero de história. O programa foi conduzido pela professora e as atividades foram desenvolvidas com toda a turma, semanalmente na disciplina de Língua Portuguesa, por meio da sequência didática elaborada pela pesquisadora e professora durante os encontros de estudo. A sequência didática foi composta por cinco módulos alternados entre duas fases de intervenção. Na fase 1, foram utilizadas histórias tradicionais (contos) para identificação dos elementos da narrativa escrita em relação à estrutura e à organização do texto (consciência metatextual). Na fase 2, foram utilizadas gravuras (apoio pictográfico) para a produção de narrativas escritas. O programa contribuiu para a reflexão docente sobre os conhecimentos, concepções e expectativas a respeito dos conceitos e uso do gênero de história. Esta situação permitiu explorar o planejamento e a prática pedagógica de uma forma diferenciada. Houve modificações e ressignificações nos conhecimentos e, conseqüentemente, na prática pedagógica, bem como, melhor desempenho nas produções de narrativas escritas dos alunos. Constatou-se que o programa contribuiu para a formação em serviço da professora.

RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA REFERENTE AO GÊNERO DE HISTÓRIAS

Ana Paula Zaboroski; Jáima Pinheiro de Oliveira. UNESP. UNICENTRO.

Introdução

No processo de escolarização, geralmente, há dificuldades relacionadas ao desenvolvimento da habilidade de escrita. Segundo Lins-Silva e Spinillo (2000), apenas o domínio do sistema de escrita não garante o domínio de uma habilidade narrativa escrita. Esta habilidade progride de forma mais acentuada na terceira e na quarta série do Ensino Fundamental (à época), séries estas em que os textos estão mais presentes na vida escolar das crianças em todas as áreas do conhecimento. Entretanto, alguns escolares, neste nível de escolaridade ainda demonstram em suas produções textuais um esquema narrativo de escrita pouco elaborado.

Quando a criança inicia seu processo de alfabetização é necessário que a fala e a escrita se tornem objetos de reflexão e atenção consciente, pois é essa concepção que possibilitará uma alfabetização competente e satisfatória (BARRERA; MALUF, 2003; SPINILLO; SIMÕES, 2003). Esses processos de reflexão proporcionam o estabelecimento de relações entre diferentes habilidades metalinguísticas e a aprendizagem da linguagem escrita.

No entanto, a habilidade metalinguística é apenas um dos inúmeros aspectos envolvidos nesse processo. A consciência metalinguística está relacionada às atividades que envolvem a atenção consciente aos aspectos formais da linguagem, em que algumas unidades linguísticas podem ser adotadas para reflexão. Isso é o que define os diferentes tipos de habilidade metalinguística. Desse modo, na consciência fonológica a unidade linguística de análise é o fonema; na consciência morfológica é a palavra; na consciência sintática é a frase e, na consciência pragmática é a relação entre o sistema linguístico e o contexto no qual a linguagem está inserida (TUNMER; PRATT; HERRIMAN, 1984; GARTON; PRATT, 1998).

Gombert (1992) além de considerar a consciência fonológica, morfológica, sintática e pragmática, acrescenta um novo item: a consciência metatextual, cuja unidade de análise é o texto, ou seja, a estrutura organizadora do texto. Este autor define a consciência metatextual como uma atividade realizada por um indivíduo que trata o texto como um objeto de análise, cujas propriedades são examinadas a partir de um

monitoramento intencional em que o indivíduo focaliza sua atenção em relação à estrutura desse texto, ou seja, aos elementos que o compõem.

O termo texto, conforme Val (1997), Fávero e Koch (2000) e Guimarães (2001) é definido como uma ocorrência linguística oral ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal. Na constituição do texto há aspectos macro e microlinguísticos, os quais são discutidos por Koch (1995), Spinillo (1996) e Koch e Elias (2010), dentre outros. Na literatura alguns estudos direcionados aos aspectos microlinguísticos consideram a presença da pontuação e da coesão textual. Os aspectos macrolinguísticos se voltam para a habilidade da criança em refletir acerca da organização geral do texto, envolvendo as seguintes reflexões: a) sobre o conteúdo e informações veiculadas no texto e, b) sobre a estrutura do texto, remetendo a noções sobre gêneros textuais.

Torna-se importante fazer a distinção entre estrutura e gêneros textuais. Estrutura ou esquema é o termo que se refere a um conjunto de elementos específicos e organizados que caracterizam um dado texto. Gêneros textuais correspondem aos tipos relativamente estáveis de enunciados que se caracterizam pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela construção composicional, como concebido em Bakhtin (1992) e Van Dijk (1992).

A história, segundo Spinillo (2001), é um texto que descreve sobre algo que aconteceu ou sobre um conteúdo ficcional que envolve protagonistas, ações, lugares e eventos narrados em uma sequência temporal. Ainda, de acordo com Spinillo (2001) e Spinillo e Martins (1997) a história possui convenções linguísticas de abertura (Era uma vez...) e de fechamento (...e foram felizes para sempre) que caracterizam este gênero textual e a distinguem de todos os outros gêneros. Segundo Marcuschi (2010), a história possui uma unidade de significado delimitada por princípios de constituição precisos, sendo possível especificar o início, o desenvolvimento e o final, apresentando uma sequência e uma cadeia de sentidos expressa linguisticamente.

A estrutura e a organização do gênero de história são constituídas, de acordo com Spinillo e Martins (1997), pelos seguintes elementos: *início com uma abertura convencional* (introdução da cena: tempo, lugar e personagens com metas a serem alcançadas); *meio* (evento, trama, situação-problema) e, *final com um fechamento convencional* (resolução da situação-problema). Nesta perspectiva, Morrow (1986), descreve a caracterização de cada um dos elementos que compõem uma história: a) *Cenário* constituído pelo lugar, tempo e personagens presentes na história; b) *Tema* sendo o surgimento de um problema a ser resolvido ou de uma meta a ser atingida pelo personagem principal ou pelos personagens; c) *Enredo* referindo-se à ação ou conjunto

de ações que o personagem principal ou os personagens fazem para resolver o problema ou atingirem a meta e, d) *Resolução* descrevendo o momento em que o personagem principal ou os personagens resolvem o problema ou alcançam a meta. Estes quatro elementos configuram a *sequência*, ou seja, a ordem em que aparece cada um desses elementos na história.

Por estas razões que a definição de história se dá por meio de modelos que especificam seus elementos constitutivos, sua organização, convenções e construções linguísticas típicas (MORROW, 1986; SPINILLO; MARTINS, 1997).

Sobre a produção escrita, as situações de produção, utilizando o apoio visual, auditivo ou ambos, se caracterizam como uma estratégia facilitadora da construção textual. Algumas pesquisas indicam que a utilização da situação de produção com apoio visual (pictográfico) para a produção do gênero de história também favorece a elaboração de narrativas com estrutura e organização linguísticas mais sofisticadas (OLIVEIRA; BRAGA, 2012; OLIVEIRA, 2010; LINS-SILVA; SPINILLO, 2000).

Diante do exposto, este trabalho se propõe a verificar os efeitos de um programa de intervenção voltado para a exploração da consciência metatextual e a utilização do apoio pictográfico a ser usado pelo professor na prática pedagógica do gênero de história.

Aspectos metodológicos do programa de intervenção

Este trabalho é parte integrante do projeto piloto realizado pela primeira autora, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Ressalta-se que o projeto de dissertação foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da mesma Universidade sob o protocolo de nº 487.650, no ano de 2013. Fizeram parte deste estudo uma professora e os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública rural de um município de pequeno porte do interior do Paraná.

A pesquisa foi composta por seis etapas, as quais são descritas a seguir:

1ª etapa: *Investigação de aspectos voltados para a prática pedagógica com o uso do gênero textual de história*

Realizou-se uma entrevista semiestruturada com a professora para identificar alguns aspectos da prática pedagógica, a saber: método de alfabetização e como o gênero textual de história é abordado na prática pedagógica.

2ª etapa: *Investigação do esquema de narrativa escrita dos alunos*

Foi investigado o domínio do esquema de narrativa escrita dos alunos referente à estrutura e à organização deste tipo de texto. Essa investigação foi realizada pela pesquisadora, porém sem a interferência da mesma, no início do 4º bimestre do ano letivo de 2013. Forneceu-se aos escolares gravuras de histórias em sequência (OLIVEIRA, BRAGA, 2012) por meio das quais cada aluno elaborava uma narrativa escrita.

3ª etapa: *Encontros com a professora para estudo do programa de intervenção*

Para o desenvolvimento do programa de intervenção a professora foi orientada antes da intervenção por meio de encontros de estudo com a pesquisadora. Como elementos disparadores do primeiro encontro foram considerados, para reflexões e discussões, os dados da identificação da prática pedagógica com o gênero textual de história e da caracterização do nível de domínio do esquema de narrativa escrita apresentado pelos alunos nas produções textuais.

No segundo encontro de estudo foram lidos e discutidos textos relativos à temática, a saber: a) consciência metatextual no que diz respeito aos aspectos macrolinguísticos do texto, especificamente, em relação à estrutura e à organização do mesmo, remetendo-se ao gênero textual de histórias; e b) a utilização do apoio pictográfico no processo de ensino-aprendizagem deste gênero textual. Os textos foram disponibilizados à professora para leitura prévia ao encontro de estudo. Nos três últimos encontros foram planejadas as atividades da sequência didática a serem propostas em sala de aula. Foi realizado um encontro por semana com duração média de uma hora e trinta minutos, totalizando cinco encontros de estudo. Vale ressaltar que o gênero textual selecionado para estudo e aprofundamento foram histórias tradicionais (conto).

4ª etapa: *Intervenção na prática pedagógica referente ao uso do gênero textual de história*

O programa de intervenção em sala de aula foi conduzido pela própria professora e a dinâmica foi caracterizada por atividades desenvolvidas com toda a turma. A prática pedagógica com o gênero textual de histórias tradicionais foi desenvolvida semanalmente na disciplina de Língua Portuguesa, por meio da sequência didática elaborada pela pesquisadora e professora durante os encontros de estudo da etapa anterior.

A sequência didática do programa de intervenção para trabalhar este gênero textual a partir da consciência metatextual e do apoio pictográfico foi composta por módulos alternados entre duas fases de intervenção. Na fase 1, foram utilizadas histórias tradicionais (conto: Chapeuzinho Vermelho, João e Maria, entre outros) para identificação

dos elementos da narrativa escrita em relação à estrutura e à organização do texto (consciência metatextual). Na fase 2, foram utilizadas gravuras (apoio pictográfico) para a produção de narrativas escritas. Ambas as fases envolveram a utilização de instruções dirigidas e a estratégia de autorregulação¹. Cada módulo englobou ambas as fases, sendo que cada fase foi desenvolvida em um dia da semana. Assim, ao total foram cinco módulos, compostos cada um por uma história tradicional (conto) e sequências de gravuras diferentes.

A seguir, a fim de exemplificação, será descrita a sequência didática do módulo 1 do programa de intervenção:

Fase 1: identificação dos elementos do gênero textual de história a partir do uso de estratégias da consciência metatextual

A professora explicou para a turma os elementos que compõem o gênero textual de história, de forma que sua estrutura é constituída por: *início com uma abertura convencional* (introdução da cena: tempo, lugar e personagens com metas a serem alcançadas); *meio* (evento, trama, situação-problema) e, *final com um fechamento convencional* (resolução da situação-problema) (SPINILLO; MARTINS, 1997). Em seguida, esses elementos foram indicados pela professora em uma história tradicional escrita impressa (conto adaptado da Chapeuzinho Vermelho). A professora fez a leitura coletiva com a turma da história e depois pintou cada uma de suas partes, caracterizando os elementos que a compõem: a) *Cenário* constituído pelo lugar, tempo e personagens presentes na história; b) *Tema* sendo o surgimento de um problema a ser resolvido ou de uma meta a ser atingida pelo personagem principal ou pelos personagens; c) *Enredo* referindo-se à ação ou conjunto de ações que o personagem principal ou os personagens fazem para resolver o problema ou atingirem a meta e, d) *Resolução* descrevendo o momento em que o personagem principal ou os personagens resolvem o problema ou alcançam a meta. Estes quatro elementos configuram a *sequência*, ou seja, a ordem em que aparece cada um desses elementos na história (MORROW, 1986).

Fase 2: produção de narrativa escrita a partir do apoio pictográfico

Em outro momento, a professora utilizando-se de uma história composta por quatro gravuras em sequência (apoio pictográfico), novamente identificou os elementos que compõem este gênero textual, elaborou oralmente a história de acordo com cada uma das partes da gravura: cenário, tema, enredo e resolução. Na medida em que elaborava a história oralmente, registrava a mesma de forma escrita no quadro negro.

Ressalta-se que, o grau de diretividade assumido pela professora frente aos alunos diminuía do primeiro módulo para o último módulo. No primeiro módulo as

atividades propostas exigiram menos dos alunos e mais da professora, pois os escolares atuaram como observadores ativos do que era apresentado e explicado pela professora. Nos demais módulos os escolares emitiram justificativas a respeito dos elementos que compõem o gênero textual de história, além de elaborarem narrativas escritas e realizarem a autorregulação.

As atividades desenvolvidas pela professora por meio da sequência didática foram acompanhadas pela pesquisadora.

5ª etapa: *Investigação do esquema de narrativa escrita dos escolares*

A investigação do domínio do esquema de narrativa escrita dos escolares referente à estrutura e à organização do texto foi realizada nas mesmas condições da 2ª etapa, porém, esta ocorreu no final do 4º bimestre do corrente ano letivo.

6ª etapa: *Investigação de aspectos voltados para a prática pedagógica com o uso do gênero textual de história*

Realizou-se uma entrevista semiestruturada com a professora para identificar aspectos em relação aos encontros para estudo, sobre o programa de intervenção na prática pedagógica e, em relação às produções das narrativas escritas dos alunos.

Alguns resultados e considerações sobre o programa de intervenção

Neste trabalho serão apresentados, inicialmente, alguns aspectos abordados nas entrevistas com a professora. Em seguida, serão expostas produções (inicial e final) de narrativas escritas de um dos alunos.

A professora relatou durante a entrevista inicial que os alunos têm dificuldade na produção textual, porém gostam de escrever convite e bilhete em razão de ser um gênero textual mais simples em comparação com o gênero de história: *“Eles (alunos) têm bastante dificuldade em qualquer tipo textual. (...) O iniciar um texto, como que eles vão fazer, o que eles vão fazer, essa é a pergunta deles normalmente. (...) eles não têm aquela ideia de como que eles vão começar um texto. Depois que eles começam até que vai”*.

Em razão dos alunos demonstrarem mais dificuldade para realizar produção textual do gênero de histórias, a professora comentou que as produções feitas frequentemente no dia a dia em sala de aula são produções ou reproduções de histórias: (...) *“às vezes eu faço assim oh, vocês vão escolher um tema como título e, a partir desse tema vocês vão desenvolver a produção”*.

Ainda, durante a entrevista inicial, foi abordado sobre como a professora trabalha o tipo de texto narrativo?

(...) “por exemplo fábulas e aí eles vão vê primeiro, primeiro a gente faz um estudo do que que é a fábula, né, ou qualquer outro tipo textual um convite, um bilhete, qualquer tipo de texto. Eu procuro coloca pra eles, conversa sobre o assunto primeiro, pra eles entenderem o que que eles vão fazer, o que que é aquele tipo de texto, por que que se chama receita, por que que se chama fábula, por que que se chama... é adivinhas, é qualquer tipo de texto. Então, primeiro é conversado com eles e depois pra eles poderem ter uma ideia mais clara do que que eles vão fazer. (...) uma fábula, eu (professora) leio duas, três fábulas pra eles entenderem exatamente o que que é uma fábula, o que que é uma história infantil, né. Então, eu leio vários assim, pra eles terem uma ideia de como que se, digamos assim, como que se descreve né”.

Ao expor sobre os elementos que compõem a sequência da história, descreve que: (...) “Então, a gente não pode começa falando diretamente no assunto, tem que dá uma entrada né (...). Tem que ter o local, os personagens né, da história. Então, isso eu acho que tem que entra logo no início né. Depois vem o quê?, né, o que acontece. Primeiro é onde e quando acontece e depois o que acontece. (...) e daí a finalização”.

Constatou-se que a prática pedagógica se restringia ao ensino da escrita pelo modelo tradicional, ou seja, fundamentado no ensino da gramática e seus componentes e das sequências discursivas a partir de tipologias textuais. Desta forma, observa-se que a natureza da dificuldade dos alunos em produzir narrativas escritas não se volta apenas às condições dos escolares, mas também, são inerentes à metodologia e ao processo de ensino-aprendizagem (ROJO, 2000; POMPÍLIO *et al.*, 2000).

Sendo assim, foi proposta, juntamente com a professora, uma prática pedagógica voltada ao gênero textual de história explorando a consciência metatextual e, utilizando também, o apoio pictográfico para as produções de narrativas escritas, conforme a metodologia descrita anteriormente.

Após a realização do programa de intervenção na prática pedagógica, durante a entrevista final sobre os encontros de estudo a professora relatou que: (...) “Era colocado pra gente de uma outra forma. (...) que era simplesmente uma história que teria o começo, o meio e o fim. Agora foi totalmente complementada a essa informação que a gente teve com todos aqueles elementos que eu acabei aprendendo muito, na verdade”.

A professora complementa que a prática pedagógica da forma como foi elaborada e desenvolvida no planejamento pedagógico contribuiu para os alunos compreenderem melhor o conceito, a estrutura e a organização do gênero de história: (..) “porque era muito vago aquilo que eu na verdade explicava pra eles, porque pra mim era vago, né. Agora com essa prática vai ser bem mais fácil a gente até trabalhar com eles porque as crianças acabam entendendo melhor a história”.

Chama a atenção o fato de a professora comentar que “(...) dá pra trabalhar também envolvendo outras disciplinas até, se a gente for criativo. Por exemplo em História, né, porque a gente usa em outras disciplinas também as produções de textos”.

Durante a reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida anteriormente e a atual, a professora demonstrou seus conhecimentos, limitações e avanços, descrevendo alguns aspectos e conceitos dos textos que foram estudados: “Em relação aos elementos da história. Então, pra mim eu colocava o início, então eu já sempre colocava o “Certa vez”, “Um dia”, tal. Era feito isso, né. E o tempo, o lugar, colocava porque sabia que tinha que coloca, na verdade no desenrolar da história vinha tudo aquilo né, mas não sabia que o início lá, que seria os personagens, o tempo, o lugar, era necessariamente esses três elementos que faziam parte do cenário, né. O tema, eu não sabia o que era o tema. E agora eu sei que o tema é uma situação-problema. Eu não sabia que deveria na história ter um problema, eu não tinha essa ideia. E o enredo também né, como alguém poderia tentar resolver aquele problema, né. Eu não tinha essa ideia que cada elemento poderia ser colocado num parágrafo, que poderiam surgir mais problemas na história, mais temas, mais enredo. Então, pra mim por esse lado fico bastante claro”.

Dentre todos os aspectos e conceitos estudados a professora destacou os elementos que compõem uma história porque considera que “A partir desses elementos é que a gente consegue escrever uma história, como nos verdadeiros contos, fábulas que a gente lê nas histórias de um livro. As crianças seguiram todos esses elementos para começa e termina aquela história. Pra mim eu não tinha esse conhecimento e agora a gente consegue escrever uma história, até os próprios alunos já conseguem escrever uma história mais completa”.

Ainda referente à melhor estruturação e organização do texto a professora ressaltou sobre a paragrafação: “O próprio uso dos parágrafos que eles não faziam, a maioria não fazia e você podia fala, pedi, repeti várias vezes. Eles apagavam na hora, eles faziam tudo sem parágrafo, o único parágrafo que eles faziam era o primeiro. Agora não, agora eles já fazem a separação dos parágrafos. Cada elemento num parágrafo, então, já sabem que ali quando eles vão passa do cenário pro problema, eles já sabem que ali eles vão coloca um novo parágrafo e dali pra frente”. Isso é também um indicador de que as crianças podem, facilmente, apropriar-se de conteúdos microlinguísticos do texto, sem um ensino formal destes.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), especificamente ao de Língua Portuguesa, 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 (BRASIL, 1998).

Considerando o exposto, constata-se que anteriormente a prática pedagógica era voltada ao primeiro eixo para o ensino da língua, ou seja, o *uso da linguagem*. Após o

programa de intervenção, a prática pedagógica demonstrou seu foco voltado para o segundo eixo, isto é, para a *reflexão sobre a língua e a linguagem*.

Além disso, na perspectiva do programa de intervenção na prática pedagógica e, a partir dos aspectos expostos pelos dados apresentados, percebe-se que a noção de gênero textual permite compreender que a escrita não é um processo que se realiza apenas pela apreensão do uso correto da gramática e da ortografia, ou pela manutenção de uma sequência temporal no texto (começo, meio e fim), ou pela clareza e coerência do texto produzido para o leitor (POMPÍLIO *et al.*, 2000). Sendo assim, a noção de gênero permite o ensino e aprendizagem da leitura, da escrita e reflexões metalinguísticas para além desses procedimentos usuais em sala de aula no ensino de produção escrita.

A fim de exemplificar o desempenho nas produções de narrativas escritas dos alunos, a seguir, serão apresentadas produções (inicial e final), elaboradas por um dos alunos:

Babi e Rina

Babi era um cachorrinho muito divertido e Rina era uma menina alegre, as duas adoravam brincar juntas até que um dia Babi caiu em uma poeira de lama e não conseguiu sair até que Rina conseguiu tirá-lo dali e foi correndo dar um banho em Babi e chegou a noite e Babi foi dormir e Rina também.

Figura 1: Produção narrativa escrita inicial.
Fonte: coleta de dados da pesquisadora.

De acordo com as categorias de história estabelecidas por Lins-Silva e Spinillo, (2000), adaptadas por Oliveira e Braga (2012), as quais são descritas de I a VI, o domínio do esquema de narrativa escrita do aluno encontra-se na Categoria V, pois apresenta introdução da cena, situação-problema, porém, no desfecho não é explicitado como a situação-problema foi resolvida, ou seja, não há descrição clara das ações feitas para essa resolução, ocorrendo de forma direta.

OS SAPÓS

Era uma vez três sapinhos em um lago um dos sapinhos tinha perdido a mamorada agora estava sozinho. Então ele foi em outro lago ele queria ficar sozinho mas seu outro amigo sapo foi junto, ele decidiu ir em outro lago foi. Láim viu sua mamorada perdida na meio do rio ele pegou ela. Enseguida eles convidaram todos os sapos para seu casamento então viveram felizes para sempre.

Figura 2: Produção narrativa escrita final.
Fonte: coleta de dados da pesquisadora.

Segundo as mesmas categorias de história citadas anteriormente, o domínio do esquema de narrativa escrita do aluno encontra-se na Categoria VI, pois se trata de uma história completa, com uma estrutura narrativa elaborada, na qual o desfecho da trama é explicitado com sequência adequada de todos os elementos constituintes da história.

Considerações finais

As intervenções na prática pedagógica referente ao uso do gênero textual de história, propostas pelo programa ora descrito contribuiu para a reflexão docente sobre os conhecimentos, concepções e expectativas a respeito dos conceitos e uso deste gênero textual. Esta situação permitiu explorar o planejamento e a prática pedagógica de uma forma diferenciada por meio do uso do programa de intervenção proposto.

Desta forma, houve modificações e ressignificações nos conhecimentos e, conseqüentemente, na prática pedagógica. Sendo assim, modificações e ressignificações nos conhecimentos sobre o gênero de histórias, bem como, o melhor desempenho nas produções de narrativas escritas também foram observados nos alunos. Ou seja, as narrativas escritas apresentaram melhor elaboração, tanto em aspectos macrolinguísticos, que dizem respeito à estruturação e à organização dos elementos que compõem o referido gênero textual (história), quanto nos microlinguísticos, por exemplo, com o uso de parágrafos.

Além disso, outro aspecto chamou a atenção: a modificação na concepção e expectativa tanto da professora quanto dos seus alunos em relação ao interesse, uso e função social da leitura e escrita: “(...) eu (professora) na verdade nunca gostei de produção de texto. No tempo de escola nunca gostei de produção de texto, fazia porque tinha que fazer. Agora eu tô vendo por um outro lado, que até eu acredito e tenho certeza que para as próprias crianças elas mudaram a visão e o conceito de história. Porque quando se falava em fazer história elas diziam: “Ahhh!!!” e agora não!! Então, eles pegam o caderninho deles que tem o quadro (professora se refere ao quadro de autorregulação que apresenta as características dos quatro elementos que compõem uma história) e vão produzindo. Então, pra eles se tornou mais fácil, se tornou mais prático. Muitos deles já até decoraram e não precisam mais do auxílio do quadro (de autorregulação), pois já sabem qual é a sequência da história”.

Diante do exposto, constata-se que o programa de intervenção contribuiu para a formação em serviço da professora, a qual durante entrevista ressaltou a importância da mesma: “(...) gostaria que isso se tornasse uma rotina e no trabalho de todos os professores (...). Talvez através de uma capacitação, né, como encontros de formação continuada com os professores de toda a escola para a escola como um todo estar trabalhando isso”.

Referências

- BARRERA, S.D.; MALUF, M.R. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.16, n.3, p. 491-502, 2003.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.
- FÁVERO, L.L.; KOCH, I.G.V. *Linguística textual: Introdução*. São Paulo: Cortez, 2000.
- GARTON, A.; PRATT, C. *Learning to be literate: The development of spoken and written language*. Oxford: Blackwell, 1998.
- GOMBERT, J.E. *Metalinguistic development*. Harvester: Wheatsheaf, 1992.
- GUIMARÃES, E. *A articulação do texto*. São Paulo: Ática, 2001.
- KOCH, I.V.; ELIAS, V.M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- KOCH, I.V. Aquisição da escrita e textualidade. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v.29, p. 109-117, jul/dez, 1995.
- LINS-SILVA, M. E.; SPINILLO, A. G. A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.13, n.3, p.337-350, 2000.

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

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

OLIVEIRA, J. P. *Efeitos de um programa de intervenção metatextual em escolares com dificuldades de aprendizagem*. [Tese de Doutorado]. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010, 138f.

OLIVEIRA, J. P.; BRAGA, T. M. S. *PRONARRAR: Programa de intervenção metatextual: apoio para escolares com atraso no processo de alfabetização*. Curitiba-PR: CRV, 70p., 2012.

POMPÍLIO, B.W.; MORI-DE-ANGELIS, C.C.; OLIVEIRA, H.A.D. de; SILVA, I.D. da; BARBOSA, M. de S.; NUNES, R.H. Os PCNs: uma experiência de formação de professores do Ensino Fundamental. In: ROJO, R.H.R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas, São Paulo: EDUC/Mercado de Letras, 2000, p.93-125.

ROJO, R.H.R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R.H.R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas, São Paulo: EDUC/Mercado de Letras, 2000, p.27-38.

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

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

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

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

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

VAL, M.G.C. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

ⁱ Na estratégia de autorregulação há pouca interferência (instrução) da professora. Os alunos ao produzir a narrativa escrita utilizaram apenas um quadro que contém as características de cada elemento que compõe a história.