



A FICHA AVALIATIVA COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM DE GÊNERO TEXTUAL NO CONTEXTO PRISIONAL

Fabíola Mônica da Silva Gonçalves

(*Universidade Estadual da Paraíba, francesfabiola@gmail.com*)

Rossana Emanuele Dias da Silva

(*Universidade Estadual da Paraíba, rossana1uepb@gmail.com*)

Resumo: O objetivo deste trabalho se constitui em analisar as fichas avaliativas respondidas por um grupo de reeducandas em termos das aprendizagens, dificuldades e necessidades de estudo sobre a prática de leitura de gêneros textuais realizados durante um conjunto de encontros pedagógicos entre os meses de março a agosto de 2016. A metodologia adotada é de cunho qualitativo, uma vez que se prima pelo estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produto das interpretações que os seres humanos fazem de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (TURATO et al, 2008). Assim participaram dos encontros, doze (12) jovens reeducandas com faixa etária compreendida entre 22 e 34 anos; com nível de escolaridade mínima do Ensino Fundamental, no entanto, duas delas informou ter Ensino Médio incompleto e outra ter o Ensino Superior incompleto. O tempo de permanência destas jovens nesta instituição prisional varia de seis meses a um ano e meio de reclusão. Em geral, os resultados apontam que o exercício de resposta a ficha avaliativa traz à consciência da pessoa, os conhecimentos que de fato aprenderam e os conhecimentos que encontraram mais dificuldades. Ao tomar consciência do aprendizado consolidado, a pessoa participa de uma prática social cidadã e passa a averiguar o potencial subjetivo que tem para aprender e se desenvolver, transformando sua própria realidade e intervindo coletivamente nas vivências culturais que a rodeiam, evidenciando o processo contínuo inerente ao ato de conhecer e de se comunicar em uma sociedade letrada.

Palavras-chave: Contexto Prisional; Gênero textual, Aprendizagem.

Introdução

Bem antes do surgimento da escrita, todo o conhecimento humano era transmitido oralmente. Por muito tempo a oralidade foi um forte instrumento de comunicação entre as mais diversas comunidades. Com o passar do tempo, e à medida que a sociedade foi se desenvolvendo, surgiu a necessidade de se ampliar o ato comunicativo, de transformar em símbolos o que antes era apenas som. Assim, surgiram os primeiros sistemas de escrita, que tinha como objetivo maior contribuir para a conservação da memória de diferentes povos e fazer com que essas memórias/saberes se perpetuassem por longo tempo, mudando assim a história da humanidade.

Tendo em vista que a oralidade não está restrita apenas ao ato de fala, mas também traz consigo toda uma marca histórica e cultural de uma comunidade, carregada de ideologias e de discursos pretéritos, sendo um ato interativo, tanto na fala como na escrita, entre sujeito que fala ou escreve e o outro que ouve ou ler, não sendo estes dois últimos apenas receptores, mas participantes ativos desse processo de interação, fazendo do ato comunicativo algo social e não individual. (BAKHTIN/VOLOCHINOV,2004)

Nesta perspectiva, o dialogismo é constituído por meio da interação verbal entre interlocutores, em que o autor do discurso tem a intenção de se comunicar, de modo ativo, com aquele que recebe sua mensagem, entendida aqui como um processo de criação verbal por si constituir numa troca entre os interactantes do diálogo, situados num contexto sócio-histórico. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004; BAKHTIN, 2003)

Em termos do surgimento da escrita, sabe-se que as primeiras tentativas foram as pinturas rupestres, que nada mais eram do que a representação do cotidiano de uma determinada comunidade pré-histórica. No Egito Antigo apareceu uma das primeiras expressões da escrita chamados de hieróglifos que eram pequenos desenhos tendo vários significados, com o passar do tempo e na medida em que os egípcios foram desenvolvendo o papiro, os hieróglifos sofreram abreviações, o que originou a escrita hierática. Ainda na tentativa de simplificar a escrita, os egípcios desenvolveram o demótico, uma forma de escrita mais popular. Porém, os mais antigos escritos são provenientes da Mesopotâmia, são conhecidos como escrita cuneiforme, que datam cerca de 3.300 a.c. (DIVALTE, 2002)

Ao longo dessa jornada, várias outras sociedades desenvolveram seu próprio sistema de escrita e as várias formas de materializar textos. Na Idade Média foi criada a imprensa, o que tornou possível a reprodução de livros e deu acesso à leitura a maioria das pessoas. E foi



só com a criação das instituições escolares que a forma de comunicação escrita foi expandida. (DIVALTE, 2002)

A atividade escrita foi ficando cada vez mais complexa e variada em função do desenvolvimento e da pluralidade comunicativa das sociedades letradas, que, utiliza esta modalidade verbal nas mais variadas situações de linguagem. Com isso, a produção textual assume lugar de destaque nas práticas sociais de linguagem. Assim, faz-se necessário destacar a concepção de texto defendida neste trabalho que é o conceito de texto formulado por Koch (1992, 2000):

[...] uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a intenção (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais. (2000; p. 22)

Após a invenção da escrita e da produção verbal por meio de textos, foram surgindo os gêneros textuais, que iam tomando contornos de acordo com o ritmo de desenvolvimento da cultura as quais eram criados. Abre-se então uma porta para o surgimento dos mais variados e incontáveis gêneros textuais, gêneros esses que como afirma Marcuschi:

São fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social [...] Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. Quase inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer. (MARCUSCHI, 2002; p. 15)

Por meio desse incessante processo comunicativo verbal em que estamos inseridos, a cada momento surgem novos gêneros textuais em variados domínios discursivos a saber: religioso, jornalístico, acadêmico, literário, eletrônico/digital, publicitário, cotidiano e escolar (COSTA, 2009). Novos não por si, mas resultantes das transformações de gêneros pré-existentes, o que nos dá a oportunidade, como diz Marcuschi (2002), [...] de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia [...] (p.15), sejam eles textos materializados (em sua forma escrita em algum suporte) ou não.

No tocante a textos materializados, pelo elenco de domínios discursivos descritos acima, tem-se em conta que os gêneros são infindos a depender da função comunicativa que



ocupa nas práticas socioculturais. Em nosso caso aqui o domínio discursivo que nosso trabalho se situa é o escolar, em específico trataremos adiante de um conjunto de situações interacionais de linguagem que foram produzidas a partir do gênero “ficha avaliativa”, entendendo este como:

[...] conjunto das informações arroladas nesse pedaço de papel/papelão/cartolina as quais podem ser dados relevantes à vida pessoal, e/ou profissional de um indivíduo, como fichas de identificação, de avaliação [...] usadas em várias instituições (escola, polícia, hospital, lojas, etc.) (COSTA, 2009; P. 113).

O gênero em tela foi utilizado por interlocutores, no caso professora e extensionistas no contexto de ensino-aprendizagem em situação de aula com grupos de reeducandas do Serrotão/CG, participantes do projeto de extensão “Leituras de gêneros textuais que regulam a comunicação forense: ação interventiva com apenadas do Serrotão”¹, com a intenção de se averiguar as aprendizagens, as dificuldades e a postura frente ao estudos por parte das reeducandas, funcionando como monitoramento da equipe pedagógica do projeto com vistas a proceder com o andamento ao planejamento de ensino de leitura e da compreensão textual.

No entanto, faz-se necessário mencionar que o estudo dos gêneros textuais, tem tido um grande investimento nas práticas de produção, carecendo de estudos e atividades nas práticas de compreensão. Neste sentido, este trabalho trata do segundo grupo de estudos, contribuindo desta maneira com a minimização da lacuna existente em termos da leitura e compreensão de gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem no contexto prisional, sendo este o espaço escolar estudado. Destaca-se que não foram encontrados estudos até o momento, no espaço escolar prisional, nem de produção e nem de compreensão de gênero textual.

Foi realizado um levantamento bibliográfico nos periódicos indexados no *google acadêmico* acerca de estudos de produção e compreensão de gênero textual, tendo como critério para busca a política nacional de ensino de língua de modo dinâmico e contextual defendida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental. Desta maneira, foram selecionados parte do material encontrado descritos brevemente aqui. Em Motta-Roth (2006) é notória a ênfase no ensino da produção textual com base em atividades sociais e gêneros

¹ O referido projeto de extensão foi elaborado para atender a chamada do Edital 004/2015/ PROEX/UEPB. Programa de Concessão de Bolsas de Extensão - PROBEX COTA: 2015-2016, tendo sido aprovado pela comissão avaliadora da instituição e em pleno andamento pela equipe de extensionistas.



textuais. Já Witter (2010) aborda a questão da ética na autoria da produção científica, que embora não seja relacionada à educação básica, mas diz respeito aos processos de formação do estudante universitário, pois parte dos alunos deste segmento educacional irão trabalhar no ensino básico por cursarem licenciaturas. Ainda em Kleiman (2008), encontram-se algumas contribuições de estudos voltados para o fenômeno do letramento com foco em práticas relacionadas com a escrita em toda atividade da vida social, seguido de uma reflexão sobre a formação do professor de língua materna.

Guarinello (2005) traz à tona a importância do outro na contribuição da produção escrita de sujeitos surdos, analisando as produções de dois sujeitos surdos (11 e 15 anos, respectivamente) a luz da linguística de textos tomando as noções de referenciação (Koch e Marcuschi, 2002) e retextualização (Marcuschi, 2001), assim como Meirelles e Spinillo (2004) que realizaram um estudo acerca de uma análise da coesão textual e da estrutura narrativa em textos escritos por adolescentes surdos, alunos do 5º e 7º ano de Ensino Fundamental.

Sobre a produção oral, Menegolo et al (2006) destinaram-se a conhecer aspectos do ensino de produção da escrita de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola em Cuiabá (MT) entre 1999-2000, a partir de discursos orais. E, por último, Gonçalves e Dias (2003) que examinaram se o estabelecimento da coerência textual estaria ligado a aquisição da leitura e escrita, em situação de produção de textos orais com dois grupos de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública do Recife (PE). Embora sucinto, a partir deste levantamento, observou-se a variabilidade dos enfoques tomados pelos estudos no campo da produção textual.

Já no campo da compreensão textual, como dito antes, os estudos são mais escassos, tornando-se solo fértil para se avançar com estudos que primam por esta atividade, mesmo assim, encontrou-se o estudo de Salles e Parente (2004) que analisou a compreensão de leitura de alunos do 2º e do 3º ano do Ensino Fundamental. Oliveira et. al (2007) analisaram a compreensão da leitura de 206 alunos da sétima e oitava série do Ensino Fundamental, por meio da técnica de Cloze e apontaram diferenças significativas a questão do gênero (masculino ou feminino); o tipo de escola (pública e particular) e a série escolar.

Ferreira e Dias (2005), aborda a leitura como uma atividade de produção de sentidos que implica a relação dinâmica leitor e leitura. E, Bottino et. al (2010), realizaram um estudo comparativo seguido de intervenção na compreensão textual com 49 adultos alfabetizados, sendo que 29 foram alfabetizados na infância e 20 na idade adulta, os resultados, em linha



gerais, evidenciaram que com a intervenção realizada os leitores menos habilitados melhoraram na macroestrutura textual e na argumentação.

Logo, defende-se a necessidade de mais esforços nos campos da extensão universitária e da pesquisa científica em torno da compreensão e da leitura de gêneros textuais. Mediante as considerações realizadas, o trabalho aqui apresentado, se justifica tanto com relevância social por se tratar de uma prática comunicativa com um grupo de reeducadas em regime prisional fechado, comprimindo pena, mas que são amparadas pela lei de remição de parte da pena pelo estudo - Lei 12433/2012 (BEDIN, 2014), como com relevância científica por colaborar com o estudo do fenômeno da compreensão e da leitura de gêneros textuais, tendo em vista a pouca produção de conhecimento empírico nesta área das práticas sociais e comunicativas de linguagem em contextos socioculturais variados.

Neste sentido, o objetivo deste trabalho é analisar as fichas avaliativas respondidas por um grupo de reeducandas em termos das aprendizagens, dificuldades e necessidades de estudo sobre gêneros textuais realizados durante um conjunto de encontros pedagógicos realizados entre os meses de março a agosto de 2016.

Ademais, fez-se opção por analisar as repostas produzidas pelas reeducandas na ficha avaliativa, por conceber o nível de interatividade entre os interlocutores composto pela equipe de extensionistas e as participantes do projeto de extensão, uma vez que a intencionalidade que se desejava atingir era o grau de aprendizagem proporcionada nos encontros pedagógicos vivenciados sobre os temas abordados.

Metodologia

A opção metodológica assumida neste trabalho é de cunho qualitativo, uma vez que se prima pelo estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produto das interpretações que os seres humanos fazem de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (TURATO et al, 2008). Ademais o enfoque qualitativo de pesquisa possibilita um entendimento mais aprofundado por meio de elos estabelecidos entre os elementos, endereçados à compreensão da manifestação do objeto de estudo (MINAYO, 2007), sendo constituído pela empiria e pela sistematização progressiva do conhecimento até a compreensão do fenômeno estudado (TURATO, 2005).

Além disso, utilizou-se parte dos métodos e técnicas da pesquisa-ação, em função desta, proporcionar um trabalho voltado para o conhecimento da realidade social em que o problema será submetido a intervenção condizente com a dinâmica social e comportamental



dos participantes do grupo em que o trabalho será desenvolvido (BALDISSERA, 2001; TRIPP, 2005).

A construção destes dados ocorreu no período de março a agosto de 2016, totalizando 12 encontros em uma das salas de aula do Campus Avançados da UEPB, que funciona dentro do complexo Regional Raimundo Asfora, conhecido como Presídio do Serrotão. Cada encontro durou noventa minutos, acontecendo em três fases: (i) recapitulação dos assuntos tratados no encontro anterior; (ii) exposição dialogada do assunto novo, e; (iii) verificação da aprendizagem por meio de uma ficha avaliativa contendo três aspectos (O que aprendi; o que tive dificuldade, e o que preciso estudar um pouco mais). Este instrumento avaliativo funcionou como ferramenta de planejamento didático das atividades para o encontro subsequente.

Assim participaram dos encontros, doze (12) jovens reeducandas com faixa etária compreendida entre 22 e 34 anos; com nível de escolaridade mínima do Ensino Fundamental, no entanto, duas delas informaram ter Ensino Médio incompleto e outra ter o Ensino Superior incompleto. O tempo de permanência destas jovens nesta instituição prisional varia de seis meses um ano e meio de reclusão.

Resultados e Discussão

A partir das fichas avaliativas respondidas pelo grupo de jovens participantes do projeto de extensão em relevo, procedeu-se com as análises em termos das aprendizagens, dificuldades e necessidades de estudo frente aos assuntos tratados durante os encontros. Para esta análise, considerou-se 26 fichas avaliativas respondidas pelas participantes entre os meses de março e agosto de 2016.

Um dado importante diz respeito a frequência das participantes nos encontros, das doze inscritas no projeto de extensão, seis são mais assíduas enquanto que as demais não mantiveram a assiduidade na maioria dos encontros em razão de motivos variados: exames clínicos e médicos, assistência odontológica, encontro íntimo, e por não serem chamadas pelas agentes penitenciárias em função de alguma ocorrência ou conduta de comportamento. Passe-se as análises temáticas que compõem o gênero textual na ficha avaliativa, aplicado com grupo das reeducandas.

O que eu aprendi?



O contexto comunicativo dos encontros foram pautados no estudo dos gêneros textuais, no período analisado, os temas tratados enfatizaram a função das sequências textuais (BRONCKART, 2010) e do que trata os gêneros e tipos textuais (COSTA, 2011). Neste sentido, as participantes, em sua maioria, informaram haver aprendido, evidenciado a partir das respostas transcritas a seguir. *“Aprendi sobre o que forma gênero textual (comunicação, estrutura e estilo) e mais aprofundado tipologia textual”* (Participante 1); *“Eu aprendi o que podemos encontrar dentro dos gêneros textuais, aprendi um pouco sobre tipologia textual”* (Participante 2); *“Gênero – texto que regulam a sociedade e possuem função social”* (Participante 3); *“Que o gênero se encontra em todas as formas de comunicação, seja ela um bilhete, um anúncio, fofoca, etc.... E que se expresse alguma função social”* (Participante 4).

Em relação as passagens destacadas sobre as aprendizagens das participantes, pode-se afirmar que os objetivos dos encontros foram alcançados, uma vez que apontaram em suas respostas, os conteúdos trabalhados pela equipe extensionista, consolidando, desta forma, a intencionalidade da comunicação produzida entre os interlocutores envolvidos na situação de linguagem. Logo, pode-se afirmar que as compreensões formuladas pelas participantes, eram aqueles esperados pelos mediadores da aula. (MARCUSCHI, 2008; BAKHTIN, 2003)

O que tive dificuldade?

Já no item dificuldade, algumas participantes trouxeram alguns aspectos ligados as sequências textuais, questões ligadas a memória, o entendimento de alguns gêneros textuais, e questões mais subjetivas ligadas a velocidade da escrita. *“Entre a sequência descritiva e argumentativa, pois se mistura”* (Participante 5); *“Eu sempre tenho dificuldade em tudo que a questão da memória ou gravar”* (Participante 2); *“A tipologia injuntiva”* (Participante 4); *“Em informativa? Estrutura?”* (Participante 6); *“Eu tive dificuldade em entender que entrevista e cartas são também gênero”* (Participante 7); *“[...] eu tenho dificuldade da escrita [sic] muito lenta”* (Participante 8).

Com base nas informações obtidas, em termos da comunicação entre os interlocutores, pode-se considerar este item como essencial no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que funciona como uma diagnose para que se possa pensar no planejamento em atividades que venham a superar tais dificuldades. Ao relacionar as respostas com o nível de escolaridade das participantes, podemos inferir que este fator determina o grau de entendimento dos temas tratados nos encontros. Uma dificuldade de escrita, como apontado pela participante 8, é diferente, e, portanto, mais primária, pois diz respeito ao exercício da escrita trabalhada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, logo ver-se a lacuna pedagógica



na escolarização desta participante, em termos do processo de aquisição da escrita. Outro fator que nos coloca em alerta, diz respeito ao papel da memória nos processos de aprendizagens de conceitos acadêmicos, já que este processo cognitivo em conjunto com outros, é de fundamental importância para que os conhecimentos sejam consolidados pelo sujeito no cotidiano das interações sociais e das mediações realizadas na prática escolar (VIGOTSKI, 2004).

Em termos das dificuldades ligadas ao assunto explorado nos encontros, pode-se perceber que estas são plausíveis, uma vez que foi a primeira vez que as participantes se depararam com o estudo das sequências textuais, pela sua natureza fluída e complexa, a linguagem verbal, materializada em uma língua materna não é algo transparente e muito menos ainda linear, passível de compreensão imediata (MARCUSCHI, 2008). Estas respostas em torno das dificuldades nos remete as considerações de Koch (2000) acerca da composição dos textos, os quais se exigem conhecimentos linguísticos, semânticos, processos de ordem cognitiva por parte daqueles que os leem ou produzem, o que nos faz pensar no ensino e na aprendizagem como processo contínuo que a todo momento se faz necessário retomar aqueles aspectos que ainda não foram internalizados pelos educandos.

O que preciso estudar um pouco mais?

Por último, o item que promove uma reflexão as participantes frente a postura assumida em torno do ato de estudar, levando-as a pensar na necessidade contínua do aperfeiçoamento do aprendizado como via propulsora de desenvolvimento pessoal e da autonomia para uma prática cultural cidadã (FREIRE, 2009). Assim têm-se alguns posicionamentos que se seguem. *“Preciso aprender um pouco mais sobre outros gêneros, mas acho que aos poucos vou entender. [...]”* (Participante 9); *“Tudo sobre produção textual”* (Participantes 1 e 10); *“Tudo que me convenha para [...] ser mais informada”* (Participante 11); *“Tudo que eu possa aprender”* (Participante 3); *“Um pouco mais de tudo, pois tudo isso é muito novo para mim, não terminei o Fundamental, cursei o 9º ano e não terminei. Mas tenho uma boa observação dos conteúdos citados na aula.”* (Participante 4); *“Me aprofundar mais nas informações de gênero textual”* (Participante 12); *“Sobre toda essa sequência, não por ter assimilado, mas por ser sempre bom estudar mais”* (Participante 5).

Desta maneira, pode-se pensar no processo dialógico verbal instaurado entre os interactantes/interlocutores do contexto comunicativo produzidos nos encontros aqui descritos como bem retrata Bakhtin/Volochinov (2004), processo este constituído pela história de vida das participantes em relação ao ato de estudar e aos seu processo de escolarização. Os temas



tratados acerca da linguagem verbal, em específico, dos gêneros textuais, promoveu um momento em que cada reeducanda pode perceber o grau da sua aprendizagem a ponto de checar as suas necessidades de aprofundamento, revisão, recapitulação, ações subjetivas estas que possibilita o avanço e a continuidade no ato de conhecer e de se apropriar dos temas explorados em sala de aula.

Por fim, em termos da função comunicativa da ficha avaliativa para com os interlocutores envolvidos, no caso as participantes e os mediadores dos encontros sobre temas ligados a função social dos gêneros textuais, pode-se considerar que atingiu a intencionalidade daqueles que pensaram na ficha avaliativa como uma ferramenta de aprendizagem durante os encontros mediados pelo ensino do tema em destaque no contexto prisional, viabilizando, o planejamento flexível e útil, afim de se garantir os objetivos esperados por intermédio das atividades realizadas com as participantes, pois a partir da leitura e discussão das fichas avaliativas em momentos subsequentes foi possível planejar condutas pedagógicas para remediar ou até mesmo superar as necessidades de estudo por elas apontadas. Há também, fortes evidências do valor social atribuídas aos conhecimentos escolares por parte destas participantes, quando destacam a importância de aprenderem tudo que tiverem ao alcance delas, levando a inferir o potencial transformador das práticas escolares na vida destas pessoas que se encontram em situação de restrição de liberdade.

Conclusão

Ao retomar o objetivo central deste trabalho que foi analisar as fichas avaliativas respondidas por um grupo de reeducandas em termos das aprendizagens, dificuldades e necessidades de estudo frente as leituras de gêneros textuais realizados durante um conjunto de encontros pedagógicos realizados entre os meses de março a agosto de 2016, conclui-se que o propósito foi atingido e que os gêneros textuais são ferramentas de aprendizagem e de desenvolvimento das pessoas, uma vez que permite uma das ações humanas basilares que é a comunicação, que por sua vez promove interação social e auxiliar na reflexão de condutas pretéritas e futuras.

Auxiliam na reflexão das condutas pretéritas porque leva a pessoa a pensar, em eventos passados que podem justificar ações presentes. E ao mesmo tempo, auxiliam na reflexão de ações futuras porque permite pensar em condutas que podem ser assumidas adiante para garantir o desenvolvimento (eg.: aprender mais, estudar mais, etc).

Além disso, o exercício de resposta a ficha avaliativa traz à consciência da pessoa, os conhecimentos que de fato aprenderam e os conhecimentos que encontraram mais



dificuldades, carecendo de mais investimento pessoal para atingir a superação. Sobre as aprendizagens, vale destacar que ao tomar consciência do aprendizado consolidado, a pessoa participa de uma prática social cidadã e passa a averiguar o potencial subjetivo que tem para aprender e se desenvolver, transformando sua própria realidade e intervindo coletivamente nas vivências culturais que a rodeiam, evidenciando o processo contínuo inerente ao ato de conhecer e de se comunicar em uma sociedade letrada em que as práticas verbais são bastante utilizadas.

Referências

- BAKHTIN, M. (V.N. Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud et al. 11^a. ed. São Paulo: Hucitec. 2004
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. 4^a ed. São Paulo, Martins Fontes. 2003 (Coleção biblioteca universal).
- BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do conhecer e do agir coletivo. **Sociedade em Debate**. Pelotas, 7(2):5-25, Agosto, 2001.
- BEDIN, B. **A leitura como forma de remissão da pena**: análise da Lei 12.433/2012. In: Direito, arte e literatura. Curitiba. 2014. p. 75-90. (Coleção Conpedi/Unicuritiba).
- BOTTINO, A. G.; EMMENICK, T. de A.; SOARES, A. B. Promovendo a compreensão de textos em estudantes alfabetizados na infância e na idade adulta. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil. Editora UFPR. N. 38, p. 145-156. Set./dez. 2010.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental Brasília. 144p.
- BRONCKART, J. P. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências: por uma renovação do ensino da produção escrita. **Letras**. Santa Maria V. 20, n. 40. P. 163-176. Jan./jun. 2010.
- COSTA, A. R. da. Gêneros e tipos textuais: afinal de contas, do que trata? **Revista ProLíngua**. V. 6, n. 1, jan/jun. 2011.
- COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 2^a edição revista e ampliada. Belo Horizonte. Autêntica Editora. 2009.
- DIVALTE Garcia Figueira. **História**. Volume único. São Paulo: Ática, 2002.
- FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M, da G, B. B. Leitor e leituras: considerações sobre gêneros textuais e produção de sentido. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. 18(3). P. 323-325. 2005.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 50^a edição. São Paulo. Cortez. 2009.
- GONÇALVES, F. M. S. da; DIAS, M, da G, B. B. Coerência textual: um estudo com jovens e adultos. **Psicologia Reflexão e Crítica**. 16(1), p. 29-40. 2003.
- GUARINELLO, A. C. O papel do outro na produção escrita de sujeitos surdos. **Distúrbios de comunicação**. São Paulo 17(2), p. 245-254. 2005.
- KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**. V. 8, n 3. Tubarão. Set./dez.2008.
- KOCH, I. G. V. “Marikiere Topik-Knstuktionen im Brasilianischen Portugiesich”. **Folia Linguística XXVI/1-2**. 1992. P. 65-74.
- KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 3^a ed. São Paulo: Contexto. 2000. (Caminhos da Linguística)



- KOCH, I. G. V; MARCUSCHI, A. **Estratégias de referenciação e progressão referencial na língua falada.** In: Abaurre MBM, Rodrigues, ACS, organizadores. Gramática do português falado. Campinas. 2002. V 8.
- MARCUSCHI, A. **Da fala para escrita:** atividades de retextualização. São Paulo. Cortez. 2001.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo. Parábola Editorial. 2008. 296p.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais & Ensino.** 5. Ed. Rio de Janeiro: LUCERNA. 2002.
- MEIRELLES, V.; SPINILLO, A. G. Uma análise da coesão textual e da estrutura narrativa por adolescente surdos. **Estudos em Psicologia.** 9(1), p.131-144. 2004.
- MENEGOLO, E. D. da C. W; CARDOSO, C, J.; MENEGOLO, L. W. O uso da história oral como instrumento de pesquisa sobre o ensino da produção textual. **Ciências & Cognição.** V. 9. Rio de Janeiro. Nov. de 2006.
- MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 10ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.
- MOTTA-ROTH, D. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Linguagem em (Dis)curso.** LemD, Tubarão. V. 6, n. 3, p. 495-517. Set/dez. 2006.
- OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. .A. A. dos. Compreensão de leitura em alunos de sétima e oitava série do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional.** V. 11, n. 1. Campinas, Jun. 2007.
- SALLES, J. F. de; PARENTE, M. A. de M. P. Compreensão textual de alunos da segunda e terceira séries: uma abordagem cognitiva. **Estudos em Psicologia.** 9(1), p. 71-80. 2004
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa.** São Paulo. V 31. N 3. Pp 443-466. Set/dez. 2005
- TURATO, E. R. et al. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de Saúde Pública,** Rio de Janeiro, v. 24, n.1, p. 17-27, jan. 2008.
- TURATO, E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Rev. Saúde Pública,** São Paulo, v. 39, n.3, p. 507-514, abr. 2005.
- VIGOTSKI, L. S. **Desenvolvimento da memória.** In: teoria e método em psicologia. 3ª ed. São Paulo. Martins Fontes. 2004. (Psicologia e pedagogia).
- WITTER, G. P. Ética e autoria na produção textual científica. **Informação & Informação.** Londrina. V. 15, n. esp. p.131-144. 2010.