

A inserção do lúdico como prática alternativa: elemento motivador da produção textual.

Bianca da Silva Rocha
Universidade de Brasília

Resumo: Observação e Pesquisa Participante sobrepropostas de produção de texto de forma tradicional em detrimento a uma proposta textual desenvolvida por meio de atividades lúdicas, visando à motivação e à superação de medos com a modalidade escrita. Apresentando o dicionário, a leitura e a rescrita como elementos indispensáveis na elaboração da produção textual.

PALAVRAS CHAVE: Pesquisa, Participante, lúdico, motivação, produção textual

Introdução

A importância de refletir sobre o ensino e a aprendizagem da língua é vastamente adotada pelos linguistas brasileiros, os quais buscam criar projetos de ensino que levem ao conhecimento e a interpretação das potencialidades das atividades em torno da linguagem em sala de aula, com os objetivos de propiciar reflexões, oferecer soluções e cooperar, com informações teóricas e práticas, para o desenvolvimento da prática pedagógica do ensino do Português.

Com base em alguns dados de pesquisas sobre esse tema, pode-se afirmar que o trabalho com a produção de textos ainda se encontra precário nas escolas. Essa problemática é confirmada em pesquisas, congressos, cursos, seminários e publicações de inúmeros livros os, quais reforçam o índice de fracasso escolar nessa área.

Muito do desempenho escrito do aluno é reflexo, significativamente, da realidade do processo escolar a que ele foi submetido. Surge dessa problemática, a necessidade de se analisar como ocorre o processo de ensino/aprendizagem da produção de textos escritos oferecido pela escola, para que se possa reconhecer as causas pelas quais não se tem garantido aos alunos da escola pública um ensino eficiente do código linguístico na sua forma escrita.

O interesse por desenvolver este trabalho surgiu da grande problemática recorrente na Cidade de Valparaíso de Goiás, observada na concretização de ação voluntária nesta localidade.

Para isso, fez-se necessário a observação das atividades propostas para verificar se a condução do professor ofertada para tal prática é rígida ou fortemente sistematizada, se é fundamentada na opressão das regras, não oferecendo espaço para a criatividade e espontaneidade.

Este trabalho visa a apresentar estratégias que rompam com as temidas barreiras apresentadas no momento da escrita, facilitando a produção desse organismo vivo que é o texto, apresentando-o de forma menos estigmatizada.

Espera-se que essa pesquisa seja um objeto de reflexão, fazendo com que os mestres da educação repensem a sua prática e comecem a se preocupar com as possíveis estratégias que poderão ser utilizadas, para “quebrar o gelo” e fazer com que a produção textual seja um momento de prazer, quando o lúdico possa estar presente. Para isso, não significa esquecer que o objeto trabalhado é a escrita, portanto, sobre ela repousam regras que precisam ser seguidas, mas que essa sistematização seja leve, propiciando a reflexão, contribuindo para uma real aprendizagem.

Matêncio (1994, p. 66) diz:

Em muitas das concepções tradicionais da leitura e da escrita que são veiculadas na escola, essas práticas são relacionadas a uma concepção de linguagem ingênua, segundo a qual haveria uma relação transparente e unívoca entre pensamento e linguagem. Como decorrência, vemos que a instituição escolar torna-se o espaço para que sejam reproduzidos os usos lingüísticos autorizados com a palavra escrita e, por isso mesmo,

autoritários. Neste sentido, resta ao aluno leitor/produtor de textos ocupar o lugar que lhe é destinado institucionalmente, sem que lhe seja permitido reconhecer a historicidade constitutiva da linguagem e (re)construir sua própria história de leitura e escrita.

Este trabalho propõe a dinamização como forma alternativa para motivar a comunicação escrita, em que a espontaneidade seja aceita e faça parte do processo, entretanto, sem considerar, nesse primeiro momento, a questão gramatical e ortográfica. Dessa forma, será possível perceber o caminho percorrido pelo aluno até alcançar a produção textual, como a oralidade é trabalhada diante da modalidade textual, bem como são apresentadas as idéias e argumentos e, principalmente, como o aluno se posiciona diante de seus medos com a ortografia, averiguando se diante de uma atividade lúdica haverá uma monitoração maior ou menor dos aspectos linguísticos.

Antunes (2003, p. 66) diz:

Uma criança que joga antes de tudo o faz porque se diverte, mas dessa diversão emerge a aprendizagem e a maneira como o professor, após o jogo, trabalhar suas regras pode ensinar-lhe esquemas de relações interpessoais e de convívios éticos.

A posição do professor, diante da estratégia de partir do lúdico para a sistematização, é a ferramenta que propicia a mudança, por ele ser o mediador que coordena as atividades, portanto, para isso, precisa estar disposto e preparado para lidar com os possíveis desafios, pois, é sabido que, quando se abre espaço para a criatividade, automaticamente, novas construções são elaboradas.

Essa observação estará embasada na modalidade de pesquisa participativa, muito defendida por alguns autores, e terá como objetivo vivenciar uma realidade e trazer proposta de mudança para esta.

Para maior compreensão sobre essa técnica, faz-se necessário trazer alguns elementos que a caracterize.

A pesquisa participante trouxe impactos relevantes nos estudos de comunicação social nos anos de 1980 e início da década de 1990, porém, logo após, passou a ser deixada de lado na comunicação do Brasil.

Esse tipo de pesquisa tem participação em várias áreas do conhecimento, como na educação, na antropologia, na sociologia, na administração, no serviço social, e na comunicação social, em cujo universo será delimitado nessa abordagem.

Assim, a pesquisa participante consiste na inserção do pesquisador no ambiente natural de ocorrência do fenômeno e de sua interação com a situação investigada.

Sobre a pesquisa participante:

- observador presencia o ambiente pesquisado para que ele possa “ver as coisas de dentro”.
- o investigador se envolve das atividades, participando de maneira ativa e sistematizada do ambiente que está sendo estudado.
- autores como Mead e Kluckhohn consideram a necessidade do pesquisador “assumir o papel do outro” para poder atingir “o sentido de suas ações” (Haguete, 1990, p.63).

Por meio desses elementos, torna-se mais claro o objetivo da pesquisa participante. O pesquisador não fica analisando os dados de fora, de longe, sem participação. Ele não somente se lança no campo, como também vivencia a situação problemática, com a finalidade de elaborar estratégias que motivem a reflexão e a transformação.

Existem duas técnicas, a pesquisa participante e a pesquisa de ação. Thiollent (2000) as distingue, mas explica que não há unanimidade nesta denominação. Segundo o autor, a pesquisa-ação, além da participação, conjectura uma atuação planejada (social, educacional, técnica, etc.) que nem sempre se depara em propostas de pesquisa participante. Para esse autor, toda pesquisa-ação é do tipo participativo, pois a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária; mas nem toda pesquisa participante é pesquisa-ação, apesar de que em alguns casos os pesquisadores se envolvem com os sujeitos apenas com a finalidade de serem aceitos pelo grupo, ou seja, realizam uma “observação participante”. Mas esses autores coincidem na afirmação de que tanto a pesquisa-ação quanto a

pesquisa participante procedem de uma busca alternativa ao padrão de pesquisa convencional.

A pesquisa participante, para Gajardo (1985, p. 40),

Reconhece as implicações políticas e ideológicas subjacentes a qualquer prática social, seja ela de pesquisa ou de finalidades educativas, e propugna pela mobilização de grupos e organizações para a transformação da realidade social ou para o desenvolvimento de ações que redundem em benefício coletivo.

Desenvolvimento da atividade

A atividade foi realizada em uma escola municipal situada em uma das cidades do entorno do Distrito Federal. Essa atuação foi dividida em dois momentos. No primeiro momento, fui para a sala de aula observar como a produção textual era trabalhada pelo professor e qual era o sentimento dos alunos diante da proposta, se eles se sentiam motivados a participar ou não.

No primeiro contato parecia impossível realizar uma atividade de produção textual diante do mau comportamento apresentado pelos alunos, pois, naquele ambiente, não havia espaço para a reflexão que requer quando se deseja construir um texto. Isso devido a certas permissões que o professor concedia. Senti-me muito desafiada, pois fui instigada a refletir sobre o fato de que se o professor da turma, ao propor uma atividade, tinha como reação a desordem, como ficaria a construção realizada?

Esse primeiro contato só confirmou a hipótese construída sobre a problemática apresentada, ou seja, a confirmação da necessidade de se trabalhar com atividades diferenciadas para desenvolver a escrita dos alunos, pois, como foi percebido e também relatado pela professora, esse comportamento se dá devido às tensões e os bloqueios existentes em relação ao ato de escrever.

Posteriormente à realização da atividade de produção de texto de forma tradicional, lancei a eles um questionário simples, no qual deveriam relatar qual foi o sentimento ao realizarem a atividade, se gostavam desse tipo de proposta ou como gostariam que fosse realizada a atividade. Desse questionário, também constavam dados como, idade, tempo de escolarização e sexo.

Como já era esperado diante do comportamento deles, dos dezesseis alunos que compõem a turma, doze alunos relataram que não gostam desse tipo de atividade e que prefeririam não ter de fazê-la, três admitiram que gostaram, porém, consideram uma atividade chata e somente um aluno sentiu prazer ao produzir um texto.

A turma no início do ano letivo era composta por vinte e sete alunos que foram se evadindo com o passar dos meses, por motivos diversos. A coordenadora relatou que esse fenômeno acontece em todas as séries.

Quanto ao aspecto idade e tempo de escolaridade, não há uma disparidade considerável, estão todos na faixa de treze a catorze anos de idade e entre sete e oito anos de escolaridade.

Após a primeira atividade desenvolvida pela professora regente da turma, os alunos foram submetidos a uma intervenção pedagógica, realizada por mim, em outro dia, quando propus uma atividade diferenciada, na qual o lúdico era explorado visando a desenvolver nos alunos habilidades de raciocínio lógico, socialização e, principalmente, interesse e curiosidade, motivando-os à produção textual.

Para isto, eles precisariam formar quatro grupos de quatro alunos e em grupo produziram um texto em qualquer gênero: carta, narrativa, bilhete, entre outros. A proposta tinha como única regra a utilização das dez palavras citadas por mim, conforme atividade proposta por Ribeiro e Olímpio. As palavras eram: muxungo, desfestração, falácia, bisonho, apoplexia, uxoricídio, hermeneuta, sibilino, perfunctório e vernáculo. Certamente algumas dessas palavras eram desconhecidas por eles, e esse era o desafio, eles usariam essas palavras dentro de um contexto, ou seja, criariam um significado particular para essas palavras. Nesse momento, não haveria nenhuma preocupação com a ortografia e com as normas gramáticas, os alunos teriam total liberdade no momento da produção textual.

Geraldi (2006, p. 120) nos mostra que:

na situação escolar o aluno é obrigado a escrever dentro de certos padrões previamente estipulados e, além disso, seu texto será julgado. Consciente disso, o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará

A liberdade oferecida era o elemento motivador para criação. Já que a proposta visava a despertar o interesse, pois, sem a preocupação em estar escrevendo certo ou errado, o texto fluiria de maneira mais natural.

O trabalho com palavras desconhecidas, proposta da atividade, tinha como finalidade também evidenciar a necessidade de ter o dicionário como apoio para a escrita.

Krieger (2007, p.298) destaca, sobre a utilização do dicionário em sala de aula, como apoio a produção textual:

[...] auxilia, em muito, o desenvolvimento cognitivo do aluno. Entre outros aspectos, podemos destacar sua contribuição para ampliar o conhecimento: do vocabulário, dos múltiplos significados de palavras e expressões, da norma padrão da língua portuguesa, de aspectos históricos, bem como gramaticais dos itens lexicais, de usos e variações sociolingüística.

Observa-se, então, a quantidade de informações que podem ser exploradas por meio do dicionário, portanto, ele é um elemento didático de suma importância, uma vez que se configura como um instrumento auxiliar para o desenvolvimento de competências elementares para todo aprendizado.

Além disso, uma maneira muito interessante de demonstrar para os alunos a importância do dicionário e como se configura esse gênero, é apresentar-lhes o dicionário de gírias populares, mostrando que alguns significados serão compatíveis com os que já são conhecidos e que muitos não.

Após a confecção e exposição oral de seus textos, os alunos teriam a missão de reler os textos incluindo o significado real das palavras no contexto criado por eles. Somente na etapa final da atividade seriam trabalhados a ortografia e o uso da gramática, mas essa atuação teria como objetivo levar os alunos a refletirem sobre a sua produção e, especialmente, realçar como o uso adequado da ortografia e da gramática, tão temidas por eles, é essencial nesse momento.

Para fortalecer a importância de esses elementos serem bem trabalhados nos textos, os alunos, para praticar, reescreveriam seus textos, realizando uma análise linguística de sua produção juntamente com a participação de todos, professores e alunos.

Para Chiappini (1998, p. 99,100),

A prática de análises lingüísticas, por meio da reescrita do texto do aluno, teve sua divulgação iniciada a partir da publicação do livro O texto na sala de aula, organizada por João Wanderley Geraldi. Foi apresentada às escolas da rede pública como uma proposta alternativa de trabalho com a linguagem, na tentativa de se ultrapassar os limites veiculados pelas tradicionais informações sobre a língua ditados pela ortodoxia gramatical.

A reescrita tem como objetivo valorizar o aluno, reconhecendo-o como o agente do processo da produção textual. Conduzindo-o a compreender que o texto cria formas diferentes, sendo lapidado conforme o senso crítico é aprimorado.

A tarefa de debruçar novamente sobre o texto, não está focada somente num resultado final, mas, em apontar as transformações que o ele pode ter, demonstrando que o texto é tecido, criado e, que a escrita é um processo contínuo. Por isso, é aconselhável que o texto não seja deixado de lado se a primeira versão for ruim, mas que seja construído aos poucos, gradualmente.

Precisa-se ter em mente que reescrever não é o mesmo que revisar. Revisar consiste em voltar ao texto para identificar problemas gramaticais, ortográficos, regenciais, verbais, entre outros. A reescrita visa compor novamente, recriar em cima da criação, modificar os parágrafos, trocar palavras, reordenar os períodos, buscar alcançar os objetivos que o texto propõe.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997: 80, 81, vol.2), a reescrita é definida nos termos seguintes:

Chama-se revisão de texto o conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito. Pressupõe a existência de rascunhos sobre os quais se trabalha, produzindo alterações que afetam tanto o conteúdo como a forma do texto. A revisão de texto, como situação didática, exige que o professor selecione em quais aspectos pretende que os alunos se concentrem de cada vez, pois não é possível tratar de todos ao mesmo tempo. Ou bem se foca a atenção na coerência da apresentação do conteúdo, nos aspectos coesivos e pontuação ou na ortografia. E, quando se toma apenas um desses aspectos para revisar, é possível, ao fim da

tarefa, sistematizar os resultados do trabalho coletivo e devolvê-lo organizadamente ao grupo de alunos.

É importante que a atividade de reescrita seja encarada como uma atividade indispensável à produção textual, pois é por meio dela que o aluno passa a ter consciência de suas dificuldades e, assim, busca superá-las, a fim de aprimorar sua linguagem.

A atividade foi realizada com êxito, diferentemente, da primeira atividade desenvolvida pela professora da turma. Toda a classe se envolveu, e participou efetivamente. O mesmo questionário apresentado na primeira atividade foi repetido na segunda, e, por unanimidade, a atividade foi aprovada. Os alunos relataram que tiveram prazer em participar e que deveria ser sempre assim, interessante.

A professora, ao observar a participação da turma na realização da atividade, relatou que foi notável o interesse que os alunos apresentaram em participar da proposta e, ainda, acrescentou que a atividade oportunizou a elaboração do pensamento crítico e propiciou a espontaneidade.

Dessa forma, percebe-se que uma simples atividade mudou completamente a postura dos alunos em relação à produção textual, à gramática e à ortografia. Isso reforça que é preciso motivá-los a abrir os horizontes e a ir um pouco além do que estão acostumados, sair da zona de conforto e a experimentar o novo, vislumbrando uma nova perspectiva que traga mudanças significativas.

A falta de interesse pela produção textual se dá devido à falta de motivação, se a proposta apresentada for sempre a mesma, ela não produz transformação no educando. Novas propostas precisam ser apresentadas para que se alcance o interesse, a habilidade, e o prazer em escrever. Se os próprios escritores precisam de motivação ou inspiração para criar, imagine o educando que está, continuamente, exposto a mesma formalidade.

Teles (1984, p.43) afirma:

Não apavore se as idéias custam a surgir, pois até nosso poeta maior (Carlos Drummond de Andrade) já passou por essa experiência:

Gastei uma hora pensando um verso
Que pena não quer escrever
No entanto ele está cá dentro

Inquieto, vivo.
Ele está cá dentro
E não quer sair.

As aulas de produção textual precisam ser um momento em que o aluno se sinta livre para criar, experimentar o novo, permitir-se viajar nas asas da imaginação, tornar audíveis os gritos da alma. E, principalmente, que se tenha algo a dizer, pois, assim como em uma conversa, por mais informal que seja, é necessário que se tenha um assunto que a direcione, o mesmo acontece na produção de um texto. Observa-se, no entanto, que é a falta de conhecimento do autor sobre o tema o que acarreta em produções vazias de significado, de elementos que façam do texto algo interessante e compreensível. Por isso, o tema precisa ser envolvente, dentro das possibilidades dos alunos. Assim, o professor precisa incentivar a leitura, a busca por conhecimentos gerais, sociais, científicos, entre outros. Porém, o que acontece, na maioria das vezes, são propostas que visam não à criatividade e o gosto pela produção textual e sim, a avaliação da produção. Não há nada de errado em avaliar a construção do aluno, desde que se tenha como objetivo conduzi-lo a reflexões sobre a sua obra, apontando inadequações que precisam de atenção e demonstrando o caminho para resolvê-las.

Freire (1996) diz que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, e que a leitura da palavra implica a continuidade da leitura de mundo. Assim, verifica-se o quanto a leitura é indispensável na formação de leitores críticos, como também nos torna capazes de compreender o que ocorre no mundo que nos cerca.

Para que a produção textual seja bem elaborada, é imprescindível que o aluno esteja em contato com textos coesos e coerentes. Assim, poderá compreender que a leitura é um viés condutor do desenvolvimento da escrita, logo, ao estar em proximidade com textos bem redigidos, o aluno começará a assimilar os elementos que devem constar da elaboração de um texto.

Um elemento bastante freqüente na produção textual é o impasse enfrentado na escrita sobre a linguagem coloquial *versus* a linguagem verbal. Muitas vezes, em produções textuais, são encontrados fortes traços da oralidade contidos em momentos em que a linguagem requerida seria a linguagem formal. Isso se dá devido à aproximação da fala com a escrita. A

fala, por ser mais espontânea, menos cerimoniosa, torna-se mais fácil de reproduzir, do que a linguagem formal, que é mais enrijecida, tradicional e requer mais cuidados por possuir regras mais severas.

Fávero (1999: p, 75) diz que,

Na verdade, tanto a fala como a escrita abarcam um continuum que vai do nível mais informal ao mais formal, passando por graus intermediários. Assim, a informalidade consiste em apenas uma das possibilidades de realização não só da fala, como também da escrita.

De fato, a escrita se aproxima mais do formal que a oralidade e é aí que estão o grande papel e a grande dificuldade da escola: capacitar seu aluno a não só reconhecer as variações da língua (tanto falada quanto escrita), mas também em dominar a norma padrão.

Nesse sentido, acredita-se que a escola deve adotar uma postura crítica, procurando desenvolver no aluno a capacidade de compreender textos orais e escritos e de assumir a palavra, produzindo textos em situações de participação social, o que se propõe ao ensinar os diferentes usos da linguagem é o desenvolvimento da capacidade construtiva e transformadora.

(PCNs, 1998: 41)

Britto (1990), ao refletir sobre a redação escolar, considera que se trata de uma atividade linguística artificial e não de uma atividade real, rica em significação, que tem como desejo treinar as “técnicas da escritura.” O professor se recusa a “ler” o texto, ele, simplesmente, julga a produção do aluno em função de seus “erros e acertos.” O autor menciona a “coisificação” do texto, que por se apresentar sem interlocução e sem sujeito, seu início e fim consistem na correção “e por isso pode ser jogada fora depois que o professor atribui uma nota”. (BRITTO, 1990.p. 19).

A intenção em avaliar não precisa estar restrita somente ao produto, mas também em reconhecer se a tarefa foi bem realizada, analisando a capacidade do aluno ao utilizar alguns recursos da língua, indo além da nota, superando a simples regularidade do ensino para conduzi-lo a construir os conhecimentos pretendidos.

É fundamental que o educador busque em sua avaliação não se reter ao texto de forma superficial, frisando apenas as violações de regras gramaticais

cometidas, mas precisa considerar também o que o aluno pretendeu dizer com sua escrita, interagindo com o texto como interlocutor atento ao que é comunicado.

Considerações finais

A produção de texto nunca recebeu tanta atenção como nos últimos anos. Isso devido a uma pontuação maior em concursos e provas destinadas a vestibulares e também devido à insatisfação generalizada de educadores, dos pais e dos próprios alunos com a qualidade dessa modalidade comunicativa.

O objetivo dessa pesquisa foi observar se a inserção de uma atividade menos formal no processo de construção do texto traria progressos para o aluno no momento de sua produção. Averiguou-se, diante do sucesso da atividade desenvolvida que, realmente, ela foi eficaz, sendo perceptível a todos, tanto ao professor, quanto aos alunos, que a motivação despertada contribuiu para a compreensão da importância de se produzir e de se desenvolver textos, sem deixá-los de lado quando em um primeiro momento não parecer bom, e de constatar o quanto eles podem ser enriquecidos no momento da reescrita.

Foi reforçada a importância de se trabalhar com formas alternativas, trazendo o lúdico como elemento motivador, para incentivar o desejo pela escrita, tornando-a mais próxima e acessível, desmistificando o medo e o pensamento de incapacidade diante dessa sistematização.

Para que melhorias significativas sejam alcançadas, há a necessidade que ocorra mudanças de postura dos docentes diante de sua prática, passando a dar mais atenção às produções textuais, que na maioria das vezes somente são solicitadas uma vez por bimestre ou como forma de castigo diante da falta de comportamento dos alunos, atitudes que, em sua maioria, fortalecem o olhar negativo dos alunos.

É preciso que nós, professores, deixemos para trás práticas antigas que dirigem o educando a lugar algum. Precisamos abrir os horizontes e conduzir nossos alunos a experimentar, a criar, e a interagir com seu conhecimento, especulando, deduzindo, investigando e construindo o saber.

Geraldi, em 1984, já apontava a precariedade de condições oferecidas aos alunos para a produção textual.

Queremos que nossos alunos escrevam, mas não lhes criamos as condições para tal. O processo rotineiro de orientar a redação tem sido mais ou menos assim: damos um título (silencioso por excelência porque coisa alguma lhes sugere!) ou aumentamos o sofrimento deles, deixando o tema livre e esperamos tranqüilos o fim da aula para recolher o produto suado daqueles angustiados minutos. Todos sabemos o quanto nos custava atingir os limites mínimos de linhas (estes limites são indispensáveis neste processo, do contrário ninguém escreve nada!). Mas assim mesmo, continuamos a submeter nossos alunos a essa tortura monstruosa que é escrever sem ter idéias.

A atividade realizada demonstrou o quanto é significativo trabalhar o lúdico como ferramenta pedagógica para se atingir um efetivo aprendizado, pois se a sistematização pode ser apresentada como uma “brincadeira”, esse brincar motiva a participação, a interação. Os docentes precisam dar liberdade a seus alunos, dando condições para que eles escolham seus caminhos e vençam suas dificuldades.

Por meio das atividades, foi observado o aumento da auto-estima, ao se deparar com resultados positivos. Por esse novo olhar do aluno sobre si mesmo, adveio a convicção de que toda atividade pedagógica que propõe a melhoria da produção da escrita deve levar em consideração o prazer e a significação do ato de escrever para o produtor do texto.

Dessa forma, torna-se claro que o aprender brincando é um avanço significativo no campo da educação, pois poucos são os profissionais que buscam associar o conteúdo sistematizado com o lúdico, desenvolvendo atividades prazerosas, deixando a resistência da tradição de lado.

Muitas vezes os professores consideram complicado trabalhar de forma diferenciada e temem fugir da rotina de anos ou séculos. Isso ocorre porque se esquecem de priorizar o conhecimento que o aluno traz para a sala de aula, conhecimento que poderia ser a motivação para as aulas de produção textual. Atividades tão simples, como essa que motivou esse trabalho, resultam em mudanças significativas.

Bibliografia

ANTUNES, Celso. *O Jogo e a Educação Infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir, fascículo 15*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, 4ª edição.

BRASIL, Ministério da Educação Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*, Brasília, 1998.

BRITTO, L. P. L. A redação: essa cadela. In: *Leitura – teoria e prática, ano 9*, no15, jun., 1990, p. 17-21.1990.

CHIAPPINI, Lígia. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FÁVERO, L. L. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 2002.

_____. Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira Andrade; Zilda Gaspar Oliveira de Aquino. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAJARDO, Marcela. Pesquisa participante: propostas e projetos. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 15-50. GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, João Wanderley. *Unidades básicas do ensino do português*. 3., ed.

São Paulo, 2003.

KRIEGER, M.G. *Dicionário de língua: um instrumento didático pouco explorado*. In TOLDO, C.S. *Questões de Linguística*. Passo Fundo. Universidade de Passo Fundo, 2003, p. 70-87

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, Produção de Textos e a Escola: Reflexões sobre o Processo de Letramento*. Campinas, SP: Mercado de letras, 1994.

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. *Observação participante e pesquisa-ação*. DUARTE, Jorge e BARROS, Antonio (organizadores). *Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RIBEIRO, Ormezinda, M; OLÍMPIO, Rosa Maria. *Tecer textos. Fios e desafios*. Campinas: Pontes. (no prelo) conteúdo autorizados pelas autoras.

TELLES, Venícius. *Curso prático de redação*. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 1984.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa- ação*. São Paulo: Cortez, 2000