

Buscando práticas pedagógicas motivadoras para o desenvolvimento da competência narrativa escrita

(The search for motivational teaching practices for the development of the written narrative competence)

Dirce Charara Monteiro

Faculdade de Ciências e Letras - Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Centro Universitário de Araraquara - (UNIARA)

dcharara@terra.com.br

Abstract: The aim of this research is to investigate motivational teaching practices to develop narrative competence in students presenting low literacy levels, and, consequently, a high degree of difficulty to produce this text modality.

Keywords: narrative competence, writing difficulties, motivational teaching practices.

Resumo: O objetivo desta pesquisa é investigar práticas pedagógicas motivadoras para desenvolver a competência narrativa escrita em estudantes que apresentam baixos níveis de letramento e, conseqüentemente, um alto grau de dificuldade para produzir textos dessa modalidade.

Palavras-chave: competência narrativa escrita, dificuldades de escrita, práticas pedagógicas motivadoras.

Introdução

Os PCNs de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (1997) orientam para um trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento da competência textual - produção e recepção - nas mais variadas modalidades, possibilitando aos indivíduos uma participação plena no mundo letrado. No entanto, pesquisas na área (COLELLO, 2007, SILVA et al., 2007, entre outros) e indicadores oficiais como o IDEB (Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico) apontam dificuldades para a efetivação dessa orientação. O IDEB 2007, indicador de qualidade instituído para facilitar a avaliação nacional global e o estabelecimento de metas para a educação, mostrou um aumento em relação a 2005, passando a média nacional de 3,8 a 4,2, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, ultrapassando as projeções, que indicavam um crescimento para 3,9 nesse período. Mas esse índice ainda é muito baixo se considerarmos que países desenvolvidos têm IDEB superior a 6.

As causas para esse quadro são multifatoriais, mas, certamente, a busca de práticas pedagógicas que procurem atender às especificidades dessa clientela com dificuldades poderá auxiliar na reversão desse quadro negro da leitura e da escrita em nosso país. É preciso encontrar caminhos para conscientizar essa fatia da população sobre a importância do domínio das habilidades de recepção e produção textual, pois, segundo Oliveira e Monteiro (2008/2009), os contextos sociais dos quais esses indivíduos são provenientes nem sempre valorizam essas habilidades no seu cotidiano.

Cagliari (2000, p. 101) já havia apontado esse aspecto:

Em escolas de periferia, alguns alunos não participam com empenho do aprendizado da escrita, porque acham que a escola faz o que não lhes interessa e deixa de fazer o que seria útil para eles. [...] estamos tão acostumados a ler e escrever em nossa vida diária

que não percebemos que nem todos lêem e escrevem como nós, mesmo os que vivem mais próximos.

Considerando-se as dificuldades apresentadas pelos alunos em suas produções de texto, enfocamos nesta pesquisa o desenvolvimento da competência narrativa escrita, não apenas em razão do gênero narrativo estar presente em várias instâncias do cotidiano, mas por ser um dos primeiros com os quais a criança tem contato por meio da audição de histórias na infância. Os objetivos específicos desta investigação são apresentados a seguir: a) identificar as principais dificuldades na elaboração de narrativas escritas num grupo de estudantes na fase do desenvolvimento da linguagem escrita; b) desenvolver e avaliar atividades que auxiliem na aquisição e/ou no desenvolvimento dessa capacidade; c) oferecer às alunas do Curso de Pedagogia iniciação à pesquisa e à docência, dando-lhes oportunidade de associar teoria e prática durante seu processo de formação.

Para dar conta dos objetivos propostos buscamos fundamentos em obras sobre gêneros discursivos, prática pedagógica e em estudos sobre motivação.

Conceito de narrativa

Numa proposta pedagógica baseada no desenvolvimento da competência em gêneros textuais, mais especificamente o narrativo, é preciso delimitar esse conceito. Para Bakhtin (2003), que defende uma perspectiva sócio-interacional no processo de aquisição da linguagem, os gêneros do discurso se caracterizam por uma certa estabilidade de enunciados, definidos por seu conteúdo temático, por seu estilo e por sua construção composicional. No caso do gênero narrativo, o que o caracteriza é, em sua estrutura profunda, a presença de transformações, isto é, a passagem de enunciados de estado para outros. Segundo Fiorin e Savioli (2003, p. 55), “essa característica, a transformação de estados, está presente em qualquer texto e define o que se costuma chamar *narratividade* que constitui um dos níveis de estruturação do sentido do texto”.

Na sua estrutura superficial, os textos incluídos no gênero narrativo certamente conterão alguns elementos comuns a todos eles: personagens, narrador, trama, espaço, tempo. No entanto, apesar de aspectos compartilhados, é possível identificar nessa categoria subgêneros narrativos, como, por exemplo, as fábulas, os contos de fadas, as notícias, as novelas, os romances, entre outros, cada um deles com suas características, mas todos relacionados a uma mesma estrutura profunda que aponta transformações de um enunciado de estado a outro por meio de enunciados de ação.

Outro aspecto importante na pedagogia dos gêneros, dentre os quais se inclui o narrativo, foco de nosso interesse nesta pesquisa, é a necessidade da proposição de várias atividades relacionadas a um determinado gênero para que a competência textual referente a ele seja construída pelo aluno, como apontam Guimarães et al. (2008, p. 12), ao criticarem a organização temática dos livros didáticos que fazem com que o aluno se depare “com apenas um exemplo de um mesmo gênero, o que não é suficiente para que ele conheça todas as suas características e, muito menos, domine-o progressivamente”.

Conceito de prática pedagógica

Além de uma concepção clara da estrutura de uma narrativa, nossa preocupação maior estava focada na busca de práticas pedagógicas motivadoras para clientelas com dificuldades de produção de textos escritos.

Nosso conceito de prática identifica-se com o de práticas didáticas de Gimeno (1995, p.73) e “remete-nos para as atividades docentes realizadas num contexto de comunicação interpessoal”, enfrentando situações-problema, utilizando saberes do conteúdo específico na elaboração de material didático adequado a alunos com diferentes graus de aprendizagem, utilizando o espaço de sala de aula de maneira adequada às atividades selecionadas, entre outros.

Gimeno (2000) aprofunda o conceito de prática, tentando categorizar as tarefas/atividades que a compõem, identificando alguns fazeres prévios à ação com os alunos, como planejamento, preparação, seleção ou construção de materiais didáticos; ações desenvolvidas diretamente com os alunos, como explicações, diálogos, orientações; atividades extra-escolares; atividades de avaliação, entre outras.

Segundo o autor (GIMENO, 2000), compõe também a prática docente um conjunto de tarefas ligadas à coordenação e gestão na escola, como organização de horários, seleção de livros-texto, reuniões de professores; outro conjunto de tarefas mecânicas, como fazer chamada, fazer registro da matéria, entre outras. Acrescente-se a esses componentes da prática, atividades de atualização bem como atividades culturais e pessoais.

Como se vê, o conceito de prática pedagógica é bastante abrangente, incluindo esferas pessoais e institucionais, não podendo ser identificado apenas com o desenvolvimento de atividades/tarefas em sala de aula. É a análise desse conjunto de tarefas, para Gimeno (2000), que nos permite chegar à compreensão da prática pedagógica de um professor.

Tendo em vista essa complexidade, não basta propor uma atividade aparentemente interessante. Todos os fatores condicionantes dessa atividade/tarefa precisam ser levados em conta para que se possa julgar a proposta motivadora ou bem sucedida.

Com base no exposto, e considerando-se um dos objetivos de nossa pesquisa voltado para a formação do professor, infere-se que a melhor forma de fazer com que o futuro profissional da educação seja capaz de olhar para sua prática, transformando-a, se necessário, para ser capaz de transformar a realidade, é oferecer-lhe oportunidades de contato com o contexto de sala de aula, com todos os seus condicionantes, logo no início de seu processo de formação profissional.

O profissional que se quer formar é um profissional que seja capaz de refletir na ação e sobre ela (SCHÖN, 1983). Esse paradigma de formação de professor reflexivo, que tem suas raízes em Dewey (1959 [1933]), encontra um representante importante em Schön (1983) e, atualmente, apresenta adeptos como Nóvoa (1995, 1997, Pérez Gómez (1997), Gimeno (1995, 2000), entre outros, não é compatível com qualquer proposta de formação de professores que compartimente teoria e prática, relegando esta última a alguns momentos de estágio supervisionado no final do curso de formação.

Conceito de motivação

Para entender a questão da motivação, nos baseamos em Dornyei (2001). A primeira distinção que nos interessa para entender a situação acima exposta sobre o desinteresse pela escrita é entre motivação intrínseca e motivação extrínseca. Vallerando (1997 apud DORNYEI, 2001, p. 27) aponta, entre os estudiosos do tema motivação, mais de 800 publicações sobre a distinção motivação intrínseca e extrínseca. A

motivação intrínseca refere-se a comportamentos voltados apenas para experimentar prazer e satisfação. A motivação externa envolve um comportamento meio para um fim, visando a receber alguma recompensa externa (boas notas, etc.) ou evitar alguma punição. Relata alguns estudos que mostram que, muitas vezes, a motivação extrínseca pode prejudicar a intrínseca e cita, como exemplo, o caso da leitura compulsória na escola, que pode acabar com a motivação intrínseca do leitor. No entanto, nem sempre existe essa correlação.

Deci e Ryan (1985, apud DORNYEI, 2001, p. 29) relatam resultados de pesquisas que comprovam que as pessoas terão mais autodeterminação em adotar um comportamento na medida em que tenham oportunidade de experimentar autonomia, competência e relacionamento. Querem com isso dizer que é importante que os indivíduos sintam que um determinado comportamento origina-se deles próprios, que tenham competência para praticá-lo e que esse comportamento permita que se sintam próximos e conectados a outros indivíduos. Segundo os pesquisadores, essas são as necessidades humanas fundamentais que os indivíduos buscam satisfazer.

No que se refere à capacidade de produção textual, mais especificamente, do texto narrativo, o contexto escolar tem favorecido situações mais frequentes de escrita aliada à punição (obtenção de notas), falhando na busca de formas prazerosas de realização das atividades de escrita. Sabemos que a falta de domínio das convenções básicas da língua escrita pode certamente dificultar as tentativas de colocar no papel textos de qualquer modalidade, gerando nos alunos um sentimento que está longe de ser considerado prazeroso. Sem esse domínio que lhe garantiria autonomia para criar textos, as atividades de produção textual na escola acabam por tornarem-se aversivas e nada motivadoras.

Além disso, é preciso criar condições para que os alunos percebam a necessidade de escrever e principalmente escrever para alguém fora dos muros escolares, como já haviam bem apontado Kaufman e Rodrigues (1995). É preciso que eles sintam que seus textos serão lidos por outras pessoas além do professor. Trilhando esse caminho, certamente, a escola poderá substituir a motivação extrínseca pela intrínseca e, assim, terá cumprido seu papel na formação desses alunos.

Especificamos, a seguir, a metodologia da pesquisa.

Metodologia

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, pode ser considerada um estudo de caso, pois procura aprofundar a compreensão das inter-relações entre os futuros professores e os alunos participantes do projeto num contexto específico. Utiliza várias fontes de informação, sendo privilegiadas, nesta pesquisa, as seguintes: a observação, o registro em diário de campo, a pesquisa de atividades de escrita (gênero narrativo) e a reflexão conjunta após o desenvolvimento das ações propostas.

Trata-se de continuidade de um projeto em desenvolvimento desde o início de 2007, que procurou, num primeiro momento, avaliar a capacidade de produção de narrativas em escolares na fase inicial de produção da escrita, apoiado num referencial teórico constituído de estudos sobre o gênero narrativo e metodologia de produção textual.

Os principais problemas encontrados serviram de base para a fase de intervenção, aqui relatada de forma mais aprofundada, que constou de elaboração,

aplicação e avaliação de atividades semanais, com o objetivo de enfrentar algumas das dificuldades consideradas mais graves nos textos analisados.

A pesquisa foi desenvolvida com a participação de três alunas do Curso de Pedagogia, como atividade de Iniciação Científica, com cerca de 40 crianças, atendidas pelo PROVIM (Projeto Vida Melhor), em “meio aberto”, no período em que não estão na escola. Os participantes, na faixa etária de 9 a 12 anos, residem em bairros de periferia da cidade, frequentam escolas públicas da cidade de Araraquara-SP, provêm de ambientes familiares com poucos recursos e têm pouco contato com materiais escritos fora do ambiente escolar.

A metodologia utilizada na formação dos futuros profissionais foi baseada no paradigma de formação de um profissional reflexivo e adaptada do modelo proposto por Monteiro e Giovanni (2000), para formação continuada de professores. Na proposta de ação das pesquisadoras estavam previstos quatro momentos: a) refletir sobre o conhecido; b) oferecer e ensinar o novo; c) vivenciar o novo e d) refletir sobre o novo fazer. Na verdade, a primeira etapa do processo é que foi diferenciada para os professores em formação, pois, não estando inseridos no cotidiano da sala de aula, o conhecido, para eles, era o cotidiano do projeto. As demais etapas permaneceram as mesmas.

Assim, imediatamente após cada ação pedagógica, era realizada uma sessão de discussão dos resultados observados, mediados pela coordenadora do projeto. Além dessa reunião conjunta, cada pesquisador de iniciação científica possuía um caderno de campo, onde fazia anotações pessoais de todas as sessões realizadas.

O diagnóstico da capacidade de redigir narrativas escritas foi realizado com base na análise de uma produção escrita dos participantes, levando-se em conta problemas ortográficos, de coesão e coerência, de presença de marcas da oralidade na escrita, e, sobretudo, a capacidade de utilização dos elementos principais da estrutura narrativa.

Para a fundamentação das questões ortográficas foram utilizados autores como Lemle (1998), Zorzi (1998) e Monteiro et al. (2004). Para aspectos de coesão e coerência, baseamo-nos em Koch (1989), Koch e Travaglia (2001), Buin (2003). Koch (1997) e Sborowski (2003) serviram de base para nossa análise da presença de marcas de oralidade na escrita. Já os problemas relacionados com a estruturação da narrativa foram analisados com base em Bakhtin (2003), Fiorin e Savioli (2003), Rojo (1990), entre outros.

As atividades semanais de intervenção foram elaboradas com base nas dificuldades diagnosticadas.

Desenvolvimento da pesquisa

Nesta seção apresentaremos a etapa inicial de diagnóstico seguida das atividades de intervenção.

Principais problemas encontrados

Para o diagnóstico, foi solicitado aos alunos que elaborassem uma narrativa, real — relato, de acordo com Rojo (1990) — ou fictícia, de tema totalmente livre. Não houve nenhuma interferência das pesquisadoras no sentido de orientar a produção para não prejudicar a fidedignidade dos dados obtidos.

A análise dos textos revelou que a maioria dos alunos sabe o que é uma narrativa. Predominaram as histórias fictícias, inventadas ou reprodução de filmes e de contos de fadas. A maioria iniciou as histórias com “era uma vez” e terminou com “e viveram felizes para sempre”, revelando a incorporação de alguns padrões utilizados nos contos de fadas. Ainda no que se refere à estruturação da trama narrativa, alguns escolares apresentaram dificuldade em terminar a história.

A indicação da temporalidade aparece em quase todos os textos produzidos, embora utilizando marcadores textuais mais comuns na oralidade. A opção por conectores textuais como *aí*, *então*, mais frequentes na linguagem falada, já foi apontada por vários autores, entre eles Koch (1997).

Quanto à descrição do espaço da história, quando presente em algumas narrativas, é extremamente pobre, com ausência de detalhes. Rojo (1990) encontrou resultados diferentes para o cenário, presente em textos desde o segundo ano do ensino fundamental.

Os personagens, elementos fundamentais de uma narrativa, geralmente são poucos e com caracterização insuficiente.

Quase todas as histórias fictícias são narradas na terceira pessoa, diferentemente das histórias reais, geralmente na primeira pessoa, de acordo com os resultados relatados por Rojo (1990), pois se referem a fatos acontecidos com o narrador que geralmente é o principal personagem.

A linguagem usada nas histórias apresenta uma série de problemas ortográficos e de caligrafia, dificultando, muitas vezes, a compreensão do texto lido. Os erros ortográficos foram discutidos com base em Cagliari (2000) e Zorzi (1998). Para hierarquizar os erros de acordo com sua gravidade, usamos Lemle (1998). Assim, por exemplo, um erro que envolvia uma troca de letras, alterando o significado da palavra era considerado de primeira etapa, isto é, de acordo com Lemle, um erro grave.

Outra característica da linguagem dos textos analisados foi a forte influência da oralidade. Nosso conceito de oralidade apoia-se em Koch (1997), que não prevê uma separação rígida entre as duas modalidades, a oral e a escrita. Na verdade, há um *continuum* que vai de uma modalidade a outra, no qual podemos situar os diferentes tipos de texto, estando alguns deles bem mais próximos da fala, como é o caso do bilhete, por exemplo. Mas, apesar de não aceitarmos uma dicotomia rígida entre fala e escrita, é preciso lembrar que há certas convenções desta última que são específicas dessa modalidade e que precisam ser incorporadas pelos aprendizes. No caso da representação escrita de diálogos, por exemplo, a maioria não consegue indicar graficamente — com aspas, travessão — as mudanças de turno, dificultando a leitura.

Os resultados obtidos com esse diagnóstico serviram de base para a seleção das atividades que foram desenvolvidas na proposta de intervenção que constituiu a segunda etapa dessa pesquisa, relatada, a seguir, de forma mais detalhada.

Fase de intervenção: buscando caminhos

Com base no diagnóstico acima, atividades de intervenção foram elaboradas com os objetivos de: a) direcionar os alunos a uma melhor percepção da trama, incentivando-os a elaborar narrativas completas, com início, desenvolvimento, clímax e desfecho, evitando os inícios e finais repetitivos (“era uma vez” e “viveram felizes para sempre”); b) incentivar a composição de personagens com uma caracterização mais rica, como, por exemplo, recortar fotos de revista ou produzir personagens com sucata e

fazer uma caracterização psicológica e física dos personagens criados; c) trabalhar a importância da sequência temporal na narrativa, estimulando-os, por exemplo, a refazer uma sequência de narrativas curtas com frases embaralhadas; d) chamar a atenção para a importância do espaço da ação, solicitando que os alunos alterassem o cenário de uma narrativa apresentada, substituindo-o por outro e fazendo as adaptações necessárias; e) chamar a atenção para o foco narrativo, aspecto considerado muito difícil pelos alunos, solicitando, por exemplo, que eles recontassem histórias ou notícias lidas, do ponto de vista dos diferentes personagens.

Dentre os resultados mais relevantes dessa fase de intervenção, podemos apontar a descoberta de alguns caminhos que motivaram esses alunos com baixo nível de letramento e pouca motivação para a produção escrita a produzirem narrativas:

a) audição frequente de histórias.

O pouco contato dessa clientela com textos escritos em seus ambientes familiares apontou a necessidade de que participassem de atividades variadas de contação de histórias, para auxiliá-los no desenvolvimento da competência narrativa.

b) proposição de atividades lúdicas de produção textual, como, por exemplo, a criação de personagens com sucata ou recortados de revista e posterior caracterização física e psicológica dos mesmos, seguidas de elaboração de narrativa com os personagens criados.

A insuficiente caracterização dos personagens, revelada no diagnóstico, indicou a necessidade da proposição dessas atividades, forçando os alunos não apenas a descreverem seus personagens com mais detalhes bem como a usarem um vocabulário menos comum na descrição dos mesmos. Assim adjetivos como *legal*, *bom*, foram substituídos por outros como *corajoso*, *elegante*, *rabugento*, *tímido*, entre outros.

Embora os alunos tenham se envolvido nessas atividades de criação de personagens, é preciso apontar o apego aos objetos criados com sucata, por exemplo, dificultando a distribuição dos personagens pelos grupos para a criação de narrativas.

Ainda no que se refere ao interesse despertado por atividades lúdicas, é preciso citar a aplicação de algumas sugestões de Avellar (1995), como, por exemplo, a elaboração de máscaras com os personagens criados, seguida de dramatização do texto produzido pelos participantes, que se mostraram bastante motivadoras.

Outro aspecto que merece ser apontado na execução de algumas tarefas que envolviam interação com o grupo foi a dificuldade de partilhar, interagir com respeito, revelando a falta de comportamentos fundamentais para o trabalho em grupo bem-sucedido.

c) saber que os textos produzidos seriam lidos por leitores reais — outros colegas, familiares — e não apenas pelo professor.

Essa questão já tem sido abordada por vários pesquisadores (KAUFMAN; RODRIGUES, 1995; CAGLIARI, 2000; COLELLO, 2007 entre outros) que reforçam a necessidade de se criar situações mais autênticas de produção textual como um fator fundamental de motivação para a escrita. Os alunos precisam sentir que há um destinatário para as suas produções além do professor que lerá o texto para verificar apenas se sabem escrever, sem preocupação verdadeira com o seu conteúdo.

Conforme a observação de Kaufman e Rodrigues (1995), que apontaram a importância da existência de leitores externos para as produções, além do professor, a

expectativa de que suas produções seriam lidas pelos colegas da turma da tarde provocou uma visível alteração no envolvimento desses escritores iniciantes, demonstrando preocupação em apresentar um texto mais elaborado.

A instauração de um leitor real para os textos produzidos certamente contribuiu para aumentar a motivação intrínseca para a atividade, deixando em segundo plano questões extrínsecas como a obtenção de nota, por exemplo.

d) produzir narrativas conjuntas com o professor, discutindo possibilidades linguísticas variadas para expressar o conteúdo pretendido.

Embora essa prática não possa ser considerada inovadora, ela revelou-se extremamente motivadora. Uma das razões para o interesse despertado por essa forma de criação conjunta de texto talvez esteja na interação que ela propicia entre os participantes, dando oportunidade aos alunos de diferentes níveis darem sua colaboração para o produto final, contribuindo para o aumento de sua autoestima, componente fundamental dos processos pedagógicos bem sucedidos.

Outra razão para a boa aceitação dessa prática pode estar no fato de se sentirem apoiados pelo professor, no processo de produção, auxiliando na busca das melhores alternativas para expressarem o conteúdo proposto. Essa prática permite a instauração de um processo compartilhado no qual mais importante do que o produto final são as relações de mediação que se estabelecem entre o professor e o grupo de alunos.

e) produzir narrativas (notícias, etc.) ligadas ao seu cotidiano, entre outras.

Um exemplo que ilustra bem esse interesse por colocar no papel episódios de seu dia a dia refere-se à leitura de notícias de jornal, para estimulá-los a redigirem notícias sobre fatos do cotidiano familiar ou do bairro. Uma das notícias escolhidas — início da campanha de vacinação para cães na cidade — desencadeou uma série de interações entre o grupo. Todos tinham, ou tiveram um cão e várias histórias relacionadas a esse animal. A partir daí, a motivação para contarem no papel uma história relativa ao seu cão foi total.

Essa prática relatada ilustra bem o conceito de tarefa/atividade de Gimeno (2000). Não basta propor uma leitura de notícia para motivar a classe. É preciso pensar no contexto dos alunos, nos elementos desse contexto que são significativos para essa clientela.

A forma de organizar o espaço para a atividade também foi determinante para o seu êxito: os alunos sentaram-se em círculos para a leitura da notícia do jornal e o levantamento das ideias. Uma disposição tradicional de carteiras não teria facilitado a interação.

Esses foram apenas alguns exemplos das práticas desenvolvidas no projeto que provocaram o envolvimento dos participantes. É preciso buscar outras, sempre levando em conta o contexto no qual os escolares estão inseridos para que elas sejam significativas, e, portanto, eficazes.

Considerações finais

A necessidade de buscar caminhos mais motivadores para a produção textual se justifica pela grande falta de interesse pela atividade da escrita constatada entre os participantes. Uma possível explicação para esse desinteresse talvez esteja no meio social do qual são provenientes, no qual a escrita não ocupa um lugar tão significativo.

Aliado a isso também precisa ser apontado o domínio bastante insatisfatório das condições da escrita, tornando penosa a tarefa de escrever. A escola não pode simplesmente constatar essas dificuldades. É papel dos professores/pesquisadores buscar práticas motivadoras, pesquisando e implementando práticas significativas para que essa clientela menos privilegiada possa progredir nas atividades de produção textual escrita.

Acreditamos que a pesquisa nos permitiu identificar algumas práticas que aumentaram a motivação intrínseca dos participantes, que havia se revelado insatisfatória no início do processo de intervenção.

As alunas de iniciação científica que participaram do projeto, além do aprofundamento teórico-metodológico, tiveram oportunidade de aliar teoria e prática em sua formação, vivenciando processos reais de interação em sala de aula e participando de momentos de reflexão sobre os mesmos, o que contribuirá, seguramente, para sua atuação futura, auxiliando seus alunos nas atividades de produção textual escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVELLAR, R.M.G. *O desafio de continuar a alfabetização*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 1995.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 275-326.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 1997.

BUIN, E. *Aquisição da escrita: coerência e coesão*. São Paulo: Contexto, 2003.

CAGLIARI, L.C. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 2000.

COLELLO, S.M.G. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

COLL, C.; TEBEROSKT, A. *Aprendendo português*. São Paulo: Ática, 2000.

DEWEY, J. *Como Pensamos*. Tradução de Haydeé de Camargo Campos. São Paulo: Editora Nacional, 1959. [1933]

DORNYEI, Z. *Teaching and researching motivation*. Edinburgh Gate: Pearson Education, 2001.

FIORIN, J.L.; SAVIOLI, P.S. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2003.

GIMENO, J.S. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

_____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GUIMARÃES, A. M. de M. et al. *Gêneros de texto no dia-a-dia do ensino fundamental*. Campinas: Pontes, 2008.

JOLIBERT, J. et al. *Formando crianças produtoras de texto*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KAUFMAN, A.M.; RODRIGUES, M. H. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

- KOCH, I.G.V. Interferências da oralidade na aquisição da escrita. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 30, p. 31-38, jul/dez 1997.
- KOCH, I.G.V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto 1989.
- _____; TRAVAGLIA, L.C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2001.
- LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1998.
- MONTEIRO, D.C. et al. Que tipos de erros ainda existem na 5ª série do ensino fundamental? *Fono atual*, São Paulo, ano 7, v. 29, p. 40-49, 2004.
- MONTEIRO, D.C.; GIOVANNI, L.M. Formação continuada de professores: o desafio metodológico. In: MARIN, A. J. (Org.) *Educação continuada de professores; reflexões, alternativas*. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.
- NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 93-114.
- OLIVEIRA, W.D.; MONTEIRO, D.C. Alfabetizar para incluir. *Revista UNIARA*, Araraquara, v. 21/22, p. 176-187, 2008/2009.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 93-114.
- ROJO, R.H.R. O desenvolvimento da narrativa escrita: como são os textos que as crianças escrevem? *DELTA*, São Paulo, v.6, n.2, p.169-193, 1990.
- SBOROWSKI, L.R.S. *Marcas da oralidade nas produções textuais dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental*. 2003. 185f. Tese (Mestrado em Educação. Área de Concentração: Trabalho Educativo) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2003.
- SCHÖN, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.
- SILVA, E. T. (Org.) *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade* Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- ZORZI, J. L. *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artmed, 1998.