



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

JOSÉ AUGUSTO ALMEIDA RIBEIRO

ORALIDADE E PRODUÇÃO TEXTUAL: INTERVENÇÕES E PROCEDIMENTOS

CAMPO GRANDE-MS

2015

JOSÉ AUGUSTO ALMEIDA RIBEIRO

ORALIDADE E PRODUÇÃO TEXTUAL: INTERVENÇÕES E PROCEDIMENTOS

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. ^a Dr.^a Lucilene Soares da Costa.

CAMPO GRANDE-MS

2015

R369o Ribeiro, José Augusto Almeida
Oralidade e produção textual: intervenções e
procedimentos.
Campo Grande, MS : UEMS, 2015.
96p. ; 30cm.

Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em
Educação –
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2015
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lucilene Soares da Costa.

1. Inclusão pedagógica 2. Leitura e escrita 3. Alfabetização
e letramento I. Título.

CDD 23.ed. 371.9

JOSÉ AUGUSTO ALMEIDA RIBEIRO

**ORALIDADE E PRODUÇÃO TEXTUAL: INTERVENÇÕES E
PROCEDIMENTOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação, Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovado em/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. (Orientadora) Lucilene Soares da Costa.
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Gabriela Salvador
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Danglei de Castro Pereira
Universidade de Brasília

RESUMO

Esta pesquisa buscou o desenvolvimento de uma experiência prática em sala de aula com alunos do 4º ano do Ensino fundamental a fim de que se conseguisse atingir os objetivos esperados no desenvolvimento desta metodologia: Promover o treino da oralidade, bem como relacioná-la à prática da produção textual já nas séries iniciais do Ensino Fundamental. E, ainda, estabelecer a junção de metodologias que visem ao melhoramento da leitura e da produção textual sem o comprometimento das demais habilidades formativas do educando. Convém aqui lembrar, também, da importância da pesquisa-ação como auxílio metodológico para o aprimoramento da pesquisa, pois ela sempre nos revela novas possibilidades da prática pedagógica do professor. O trabalho foi realizado em etapas mensais, sempre acompanhadas de avaliações e tabulações, para que fossem verificados os avanços, bem como os obstáculos detectados e a dificuldade constante do aluno pós-alfabetizado em praticar a leitura e escrita nas séries posteriores à alfabetização. Como referenciais teóricos as orientações de Magda Soares e de Luiz Antônio Marcuschi, demonstram suas pesquisas e teses são, proficuamente, utilizados do desenvolvimento da pesquisa. O aluno, como foco principal contou com amplo material de apoio: textos lúdicos e literários, músicas e revistas, bem como os gêneros do discurso como instrumentos de apoio a esta investigação. Esse método objetiva melhorar o desempenho do aluno em relação à oralidade e produção textual, tendo como suporte o trabalho didático em sala de aula. Nessa perspectiva, avaliou-se a evolução do educando e suas verdadeiras dificuldades em alcançar o objetivo esperado: o exercício prazeroso e contínuo da habilidade de ler e escrever, buscando sua ascensão intelectual, desenvolvendo o domínio da dimensão oral em língua portuguesa na Educação Básica, e o aprimoramento da prática da interpretação, estimulando o desenvolvimento da habilidade de ler e escrever.

PALAVRAS-CHAVE: Oralidade; leitura; letramento; produção textual.

ABSTRAT

This research aimed to develop practical experience in the classroom with students from the 4th grade of elementary school so that it could achieve the objectives expected in the development of this methodology: To promote the training of oral and relate it to practice textual production already in the early grades of elementary school. And also establish joint methodologies aimed at improving reading and textual production without compromising the other training skills of the student. Here should remember, too, the importance of action research as a methodological aid for the improvement of research, as it always reveals new possibilities of the teacher's pedagogic practice. The work was carried out in monthly steps, always accompanied by reviews and tabs so that the advances were checked and detected obstacles and the constant difficulty of post-literate student to practice reading and writing in the later series on literacy. As reference theoretical guidelines Magda Soares and Luiz Antônio Marcuschi demonstrate their research and thesis are usefully used in the development of research. The student, the main focus had ample material support: entertainment and literary texts, music and magazines, as well as speech genres as instruments to support this research. This method aims to improve student achievement in relation to oral and textual production, supported the educational work in the classroom. From this perspective, we evaluated the evolution of the student and their real difficulties in achieving the expected goal: the pleasant and continuous exercise the ability to read and write, seeking his intellectual rise, developing the field of oral dimension in English in Basic Education, and the improvement of the practice of interpretation by stimulating the development of the ability to read and write.

KEYWORDS: Orality; reading; literacy; text production.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. Estado do Conhecimento	16
1.1 Leitura, escrita, letramento e inclusão pedagógica.....	16
1.2 Os PCN's como guia para o trabalho pedagógico.....	19
1.3 Multimodalidade: traço constitutivo do texto.....	21
1.4 A interdisciplinaridade como inovação didática.....	23
1.5 Reprodução significativa do texto pelo aluno.....	24
1.6 Procedimentos metodológicos e conjunturais.....	26
1.7 Intervenções teóricas.....	31
1.8 Experiências inovadoras.....	35
2. Sistematização da experiência	37
2.1 Pesquisa-ação e investigação-ação.....	37
2.2 A Sociolinguística: variação essencial.....	39
3. Desenvolvimento	41
3.1 A explanação teórica.....	41
3.2 Os gêneros do discurso na sala de aula.....	44
3.3 Metodologia.....	48
3.3.1 Estrutura e procedimentos.....	51
3.3.2 Um pouco da biografia de Milton Nascimento e Almir Sater.....	54
3.4 Exposição e problematização.....	60
3.5 Intervenções teóricas e práticas.....	62
3.6 Diagnósticos e correções.....	66
Considerações finais	72
Referências	78
Anexos	82

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como finalidade promover o desenvolvimento da Oralidade, bem como relacioná-la à prática da Produção Textual já nas séries iniciais do Ensino Fundamental. É importante salientar, primeiramente, que a pesquisa volta-se ao destaque da Oralidade e Produção Textual. Segundo Marcuschi (1997, p. 120) “[...] sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um ser que fala, mas não como um ser que escreve, o que traduz a convicção, de que a escrita é derivada e a fala é primária”. O autor assevera, então, que é importante a discussão dos diversos contextos que tratam da fala e a escrita como componentes cruciais da comunicação humana, bem como os processos que visem à socialização dessa união em prol da linguagem de uma civilização.

A Oralidade e a escrita são práticas imprescindíveis no dia-a-dia para a construção das interações linguísticas, partindo dessa premissa, por que não se estabelecer um método que faça com que o aluno pós-alfabetizado, continuamente, exercite o processo de ler e escrever? Segundo o teórico sociointeracionista Vygotsky (1987, p. 123): “A aprendizagem só ocorre, se for capaz de agregar professores, escola, pais e alunos como mediadores de um trabalho que interaja socialmente em um objetivo único: aprendizagem significativa.”

Tanto a oralidade como a escrita são pontos fundamentais de interação nos contextos linguísticos, é a caracterização de conceitos que se aproximam. Convém inferirmos, também, que a oralidade tem um conjunto de características que não podem passar para a escrita: o gesto, a entonação, o volume, a pronúncia (prosódia), etc., convenções que fazem com que a fala se torne primária em relação à escrita. Enquanto seus usos e definições são estudados por pesquisadores há séculos, baseando-se nas mais variadas ciências como referência, as Práticas sociais vinculadas tanto à fala como à escrita, passaram por inúmeras variações, diacrônica ou sincronicamente, que puderam ser observadas e estudadas por outros teóricos e pesquisadores. Graff (1995 apud MARCUSCHI, 1997, p. 124), nos lembra da cronologia “devastadoramente simples”:

enquanto espécie, o *homo sapiens* data de cerca de um milhão de anos. A escrita surgiu pouco mais de 3.000 anos antes de Cristo, ou seja, há 5.000 anos atrás. No ocidente, ela entrou por volta de 600 A.C. chegando a pouco mais de 500 anos. Para a maioria dos estudiosos, a alfabetização, como fenômeno cultural de massa, pôde ser quase ignorada nos primeiros 2.000 anos de sua história.

Percebe-se, em relação ao enunciado, que a alfabetização é um fenômeno cultural, mas recente se a compararmos com o contexto histórico real. Como qualquer fenômeno requer estudos e princípios que a levem à fixação, como explica qualquer evento oriundo da evolução da humanidade. A escrita bem como o conhecimento do alfabeto visando à alfabetização deve ser entendida como um fator histórico e evolutivo. A conscientização por parte de um grande número de teóricos de que a escolarização é o principal meio de se adquirir o domínio da escrita, faz-nos voltar para o ambiente escolar onde tudo acontece em relação à aquisição do domínio da leitura e escrita para que se alcance os diversos níveis de práticas sociais possíveis.

O desenvolvimento da criança, como um ser à procura de novos conhecimentos, demonstra que ela já traz de seu meio de convivência mecanismos linguísticos que favorecem o seu crescimento intelectual, cabe ao professor enriquecer esses conhecimentos em prol de sua ascensão. Tanto à oralidade quanto a escrita compõem instrumentos fundamentais para esse aprendizado. Conforme assevera Marcuschi (1997, p. 123): “Na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar os seus usuários”. O autor nos deixa claro a importância de se trabalhar a oralidade e a escrita, utilizando-se desses meios que visem à junção de práticas e procedimentos sem discriminação.

É crucial, então, promover mecanismos que despertem o interesse do aluno em novas metodologias para a aprendizagem e processos didáticos inovadores. Treinar a leitura e a escrita do educando pós-alfabetizado é igualmente perceber a importância da relação entre o que se quer transmitir e o que o nosso objetivo pode alcançar. Não se pode atingir uma culminância positiva, sem traçarmos limites claros em relação à área de atuação e, principalmente, ao espaço geográfico de que dispomos.

Cabe também ao professor despertar em determinado grupo de educando o interesse necessário para qualquer prática didática inovadora, neste caso específico: Oralidade e Produção Textual. Este método didático contempla, especificamente, alunos

recentemente alfabetizados, pois “Alunos socioeducados por processos didáticos que contemplem a interação contínua por meio de treinos relacionados à Oralidade e Produção Textual serão sempre educandos com menos dúvidas em relação ao uso da Língua Portuguesa nas séries posteriores” (AINSCOW, 1997, p. 10).

Esta pesquisa contempla, dentre outras formas de apresentação, espaços distintos de atuação: a sala de aula será imprescindível para que se consiga a interação – objetivo fundamental para esta prática – e o treino da oralidade e produção textual, jamais se distanciando das expressões lúdicas indispensáveis ao desenvolvimento intelectual. Outro ponto interessante a acrescentar é que a alfabetização e o letramento são mecanismos didáticos que visam ao enriquecimento do aluno nas práticas da leitura e escrita. A socialização e o domínio dessas práticas vão depender de como o aluno é introduzido ao conhecimento do alfabeto, bem como as relação de enriquecimento que esse entrelaçamento vai produzir.

O sistema alfabético é o modo de representação em relação à língua escrita. É importante salientar que o termo “língua escrita” representa os diversos contextos sociais produzidos pelo idioma usado por determinada comunidade linguística, o que não seria correto afirmar que o alfabeto representa a “escrita”. O alfabeto, então, é parte de um sistema cognitivo de decodificação em relação aos sentidos das várias sentenças, bem como quando codificamos o que se deseja escrever. O domínio da linguagem é ferramenta poderosa para a fixação da cidadania.

Outro conceito pertinente para o profícuo desenvolvimento desta pesquisa esta no comparativo conceitual entre *alfabetização* e *letramento*. O termo letramento passou a ser usado como um complemento ao significado de alfabetização, pois de acordo com Soares (2009, p. 6): “[...] é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia* em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado *alfabetização*, *alphabétisation*”. Nota-se, por conseguinte, que o letramento é um termo recente na nomenclatura educacional brasileira.

Outro pressuposto interessante é o embate existente quando relacionamos os termos alfabetização e letramento como conceitos fundamentais na aquisição formal da leitura e a escrita. Qual seria a diferença de função entre esses termos no processo de

aquisição da oralidade e produção nos processos de aprendizagem? Há estudiosos que conceituam o letramento e a alfabetização, acentuando contrapontos ou salientando a importância de cada modalidade dentro do processo de aquisição da leitura e escrita. Outros inferem a necessidade de novos termos para a concepção e fixação do alfabetismo na realidade escolar brasileira, conforme assevera Soares (2004, p. 97):

[...] é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

Em relação à afirmação da autora, torna-se imprescindível o reconhecimento de que a alfabetização é fundamental para a aquisição do sistema convencional da escrita. Já é entendido por todos que é na escolarização que se adquire o domínio da escrita como código único de comunicação linguística, não aquele domínio da “escrita do bilhete”, mas a real capacidade de fazer uso da escrita nas mais variadas práticas sociais.

É importante, também, salientar que entre as várias dificuldades do aluno em relação a todo seu percurso no Ensino Fundamental está a falta de domínio em relação à oralidade e à escrita, pois muitos deles chegam ao final dessa fase sem pelo menos saber ordenar um parágrafo redacional. Diante disso, o professor passa a enfrentar dificuldades para desenvolver sua prática pedagógica e cumprir o seu planejamento. Urge lembrar que ler e escrever sempre serão pré-requisitos para o desenvolvimento intelectual do discente ao longo da Educação Básica. Conforme Martins (2008, p. 137),

[...] Partimos do princípio de que ao se efetivar a prática da leitura de diversos gêneros textuais em sala de aula, o professor estará propiciando condições para que os leitores acionem outras vozes, outros textos, mobilizem diferentes posições ideológicas, conheçam outros gêneros textuais na sociedade.

Segundo o autor, a apresentação de diversos gêneros do discurso aos alunos pode representar um importante mecanismo de mudanças de postura em relação às diversas práticas pedagógicas existentes. As diferentes posições ideológicas serão importantes para a verificação da aprendizagem nos diversos eixos de habilidades. Neste sentido, a seleção textual passará pelo crivo da equipe pedagógica da escola, que fará as contribuições necessárias ao desenvolvimento de toda a pesquisa-ação.

Dessa forma, a pesquisa será desenvolvida, basicamente, convertendo-se em lúdico um processo didático para o treino da expressão oral, pois a exposição dos diversos gêneros do discurso pode facilitar a compreensão dos alunos e o interesse na captação das novas técnicas de composição, tornando viável e transparente o seu desenvolvimento intelectual nas séries posteriores.

Os textos musicais a serem contemplados inicialmente podem partir dos cancionários da Música Popular Brasileira, uma vez que neles são encontrados diferentes temas que podem interessar aos educandos no desenvolvimento pedagógico em sala de aula. Textos clássicos ou oriundos da própria utilização no dia-a-dia dos alunos também poderão ser utilizados, textos, esses, pré-selecionados do próprio conjunto de obras que compõem a literatura em Língua Portuguesa.

Diante de todo o exposto, o desenvolvimento da pesquisa em sala de aula baseou-se nos procedimentos para a coleta de dados: os diversos textos literários musicais selecionados (Tocando em Frente – Almir Sater, Trem do Pantanal – Paulinho Simões, Saudosa Maloca – Adoniran Barbosa, A Voz do Morro – Zé Kéti, dentre outros). A pesquisa foi desenvolvida entre os meses de março e novembro de 2015, em duas aulas semanais de 50 minutos, conforme a metodologia adotada. A inserção desses textos foi orientada conforme o quadro denominado Texto Padrão, já citado na Metodologia. A pesquisa foi desenvolvida em contraturno, sendo os alunos do turno matutino (4º “A”), sala com 27 alunos, tendo contato com todo o processo, menos a execução da música (cantada) como a tiveram os alunos do vespertino (4º ano “B”), sala com 29 alunos. As atividades sempre foram desenvolvidas conforme o quadro sinóptico apresentado na página 53.

Convém ressaltar, ainda, que a Escola Estadual Prof. Sílvio Pereira de Oliveira, município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, onde a pesquisa foi desenvolvida, está inserida no Pacto - projeto do Ministério da Educação que prevê que toda criança seja alfabetizada com até oito anos de idade, no terceiro ano do Ensino Fundamental. Diante do exposto, as atividades em relação à oralidade e produção textual vêm sendo desenvolvidas pelos professores, primordialmente, nas séries iniciais após a alfabetização, prática pedagógica já verificada nas últimas décadas na maioria das escolas públicas brasileiras. A investigação, em concordância com a equipe pedagógica da escola, será desenvolvida partindo dessa premissa.

A interação entre a teoria e a prática constrói o conhecimento. Separadamente, elas não trazem o resultado satisfatório de aprendizagem. É importante recontar a história do tema concentrado nos textos trabalhados em sala de aula. O texto musical, por exemplo, permite inferir sobre a obra do compositor, a contextualização histórica de sua composição dentro de um determinado espaço de tempo e referências sobre o que o aluno está produzindo e os gêneros do discurso por ele utilizados.

É relevante, ainda, citar a importância da pesquisa-ação na intervenção das atividades de oralidade e escrita em sala de aula, pois nela o professor vai encontrar caminhos acerca de seu trabalho pedagógico. Segundo Tripp (2005, p. 447): “[...] pesquisa-ação é um termo que se aplica os projetos em que os práticos buscam efetuar transformações em suas próprias práticas, em certos aspectos, é precisa, mas utiliza o termo pesquisa no sentido muito mais amplo [...]”. O educador deve estar inserido de forma dinâmica e reflexiva em todo um contexto de avanços e saberes necessários às transformações, bem como as dificuldades de seus alunos no dia-a-dia em sala de aula, pois é assim que o mestre vai propondo novos caminhos para a sua intervenção didática e, ao mesmo tempo, repensando sua capacitação contínua, prática imprescindível à sua carreira profissional.

No capítulo que trata do Estado do Conhecimento muitos aspectos são observados, tais como a afetividade, bem como todos os instrumentos que promovam a interação e o treino constante envolvendo a comunicação e a expressão, utilizando de mecanismos pedagógicos (textos em prosa, verso ou musicalizados e os recursos já existentes no espaço escolar) e, além disso, conforme salienta Schneuwly e Dolz (2004, p. 47): “[...] a que chamamos de ‘interacionismo instrumental’, uma teoria social do ensino-aprendizagem que enfoca as experiências sociais, [...] As interações são reguladas pelos professores, que são responsáveis por ajudar o aluno a assimilar as novidades”.

Espera-se, então, que os alunos sejam envolvidos tanto pelos temas pre-estabelecidos por esses textos, como pela arte de reproduzi-los pela música, pois de acordo com autores supracitados (2004, p. 215): “A exposição representa, no entanto, um instrumento de diversos conteúdos. Para a audiência, mas também e sobretudo para aquela(e) que a prepara e apresenta, a exposição fornece um *instrumento* para aprender conteúdos diversificados [...]”. Em relação ao enunciado, percebemos que o texto como

um *instrumento* percursor de inúmeras possibilidades, pode propor formas reflexivas de intervenções que vão estabelecer melhorias à prática pedagógica. Nesta pesquisa, primordialmente, essas novas formas de atuação representaram mudanças e melhoramentos na conclusão da investigação em sala de aula.

Ainda no Estado do Conhecimento inicia-se um estudo sobre as demais etapas que compõem a pesquisa. Essa parte evidencia o suporte necessário para que se alavanque o percurso da pesquisa, pois por meio dos diversos estudos e investigações de outros teóricos é que se pôde traçar um caminho para o desenvolvimento e conclusão do trabalho. As intervenções teóricas foram necessárias também como uma importante reflexão dos caminhos já percorridos por outros estudiosos em relação aos objetivos a serem alcançados com a presente investigação-ação.

Na Sistematização da Experiência buscou-se as formas de execução conforme os objetivos predeterminados, pois o treino da oralidade e produção textual é uma prática social e linguística contínua do professor já nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Não menos importante é observarmos de forma qualitativa todo o conjunto de resultados obtidos, bem como o aproveitamento de toda as variações linguísticas contida na obtenção dos conteúdos adquiridos pelos alunos, pois é na cultura popular que vamos estabelecer uma enorme harmonia entre a criação e as manifestações folclóricas já conhecidas pelos alunos e trazidas por eles de suas comunidades e, ao mesmo tempo, vão contribuir para que o objetivo principal da pesquisa seja alcançado,

A cultura popular é a criança que continua em nós, em nossa formação cultural e social. Tudo numa paralela: de um lado, as superstições, os mitos e as histórias que nossa mão nos contou, de outro o que aprendemos na escola, no dia-a-dia da cidade, as viagens e as máquinas. A cultura primitiva prolonga-se na cultura geral e nunca desaparece. (CASCUDO, 1972a, p.5).

O Desenvolvimento traz a forma didática de como a pesquisa foi desenvolvida em sala de aula. Nessa fase foi executada a relação: texto padrão – leitura – música – dinâmica – produção textual. Nessa etapa são reforçadas as contribuições teóricas, como já vinha ocorrendo, dos estudiosos Magda Becker Soares e Luiz Antônio Marcucuschi. A observação dos resultados do aproveitamento, a tabulação dos índices obtidos nessa fase são imprescindíveis, pois demonstram as intervenções necessárias à fixação do

método aplicado e as correções a serem efetuadas para o alcance dos objetivos esperados.

A criança, já alfabetizada, tem de forma continuada contato com um mundo abstrato e a decodificação dos seus símbolos escritos exige complexas operações racionais. A leitura favorece um envolvimento com símbolos e a decodificação deles. O contato com textos é capaz de propiciar mudanças que agregam tanto a percepção e interesse do leitor, como novas possibilidades de envolvimento com qualquer tema, tanto social, cultural e, principalmente, àqueles relacionados com as mais variadas formas lúdicas, fixou-se, assim, a importância da transversalidade.

Em outra etapa da investigação, e ainda no Desenvolvimento, evidenciou-se a importância da Pesquisa-ação na evolução tanto da prática do professor quanto do aluno em sala de aula. A necessidade dos alguns recursos tecnológicos, que compõem formas inovadoras de trabalho e modalidades objetivas de variantes pedagógicas, sempre evidenciou uma clara evolução de qualquer processo de ensino e aprendizagem, sem com isso distanciar a verdadeira prática didática em que todos esses meios devem caminhar e, dessa forma a não comprometer a verdadeira finalidade das interações sociais em prol da educação dinâmica e significativa.

Quando tratamos de experiência convém que nos prendamos à consciência do aprendizado particular e próprio de cada um, uma propriedade fundamental de adquirir algo individual e intransferível. Aquilo que nos acontece além do trabalho do dia-a-dia. A experiência vai além da opinião, do periodismo e da argumentação. A experiência requer vivência para que se descubra algo inovador.

[...] o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. [...] por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, que dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. (BONDIA, 2002, p. 27).

A proposta de intervenção em sala de aula trouxe a importância da ação contínua do mestre em tornar viável o treino da oralidade e produção textual de seus alunos em sala de aula, visando a prática introspectiva da experiência. Não se trata de um experimento a curto prazo, mas a busca de compactuar a sua experiência com o

educando. Essa atuação torna plausível tanto o desempenho de seu aluno como em sua própria capacitação continuada, instrumento ímpar ao seu aperfeiçoamento profissional, tanto a oralidade – aqui se destaca toda a comunicação e expressão do aluno e não só a leitura – e a produção textual são pré-requisitos em todo percurso do Ensino Fundamental.

O professor deve atentar-se para o contínuo treino destas modalidades, a fim de que o discente não se perca na fixação de sua alfabetização. Devemos nos lembrar de que toda ascensão educacional estará concentrada na maneira pela qual o educador fará, dentro as inúmeras ações pedagógicas sob sua guarda, a mediação do treino constante da leitura e escrita de seus alunos, como estruturas essenciais às diversas práticas sociais a que ele irá se submeter.

CAPÍTULO I

ESTADO DO CONHECIMENTO

1.1 Leitura, escrita, letramento e inclusão pedagógica

A leitura é imprescindível ao desenvolvimento educacional do aluno, o professor enquanto mediador desse processo, deve incentivar essa modalidade de planejamento didático. Acreditando nessa premissa, este capítulo mostrou a importância de experiências que favoreçam esse processo de letramento oferecido pelas escolas. O trabalho abordou que o gênero música pôde ser usado como um importante mecanismo de desenvolvimento didático para os alunos, quando for desenvolvido de forma dinâmica, contínua e bem planejada. O que foi elencado neste capítulo, principalmente, são as formas de inovação para se trabalhar esse método em sala de aula.

Como já foi discutido, a leitura é um caminho indispensável à formação educacional de qualquer indivíduo em idade escolar ou não, mesmo sendo integrado a um período de pré-alfabetização, não devemos nos esquecer de que a leitura vai auxiliá-lo na complexa demonstração de seu desenvolvimento da expressão oral e escrita. O letramento consta por sua vez de um conjunto de mecanismos que vai orientar o indivíduo a demonstrar a habilidade em ler – compreendendo o que se leu – e escrever, tornando compreensíveis e claras suas palavras para o leitor.

Não se inclui pedagogicamente um educando a um sistema sem efetivá-lo como foco principal do processo educativo, incluir é, portanto, efetivar o discente à prática do processo educativo como “peça” necessária ao sucesso de qualquer planejamento e/ou processo educacional. O universo do telespectador é dinâmico, favorecendo a representação sensorial, visual e auditiva. A imagem representa a experiência concreta e qualquer pessoa consegue decodificá-la além de potencializar o pensamento visual, intuitivo. Já o universo do leitor é estático, favorecendo a reflexão por meio da abstração da experiência.

O leitor enfrenta um mundo abstrato e a decodificação dos seus símbolos escritos exige complexas operações racionais. A leitura favorece uma ligação com símbolos distanciando o leitor do mesmo. Já o texto musical é capaz de propiciar mudanças que agregam tanto a percepção e o interesse do leitor, como novas

possibilidades de envolvimento com qualquer tema, tanto social, cultural e, principalmente, àqueles relacionados com o conhecimento científico ou pedagógico.

São realmente inúmeras as formas de variantes pedagógicas - na evolução do processo de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, são passivas de estudos e pesquisas, sem com isso distanciar a verdadeira prática didática em que todos esses meios devem caminhar, e não comprometendo a necessária finalidade que é sempre evoluir em prol da educação dinâmica e objetiva.

Foi relevante o trabalho com o texto musical em sala de aula, pois o método pôde contribuir para a localização de inúmeras dificuldades educacionais, mostrando-se um competente auxiliar no levantamento de dados para a prática didática. Segundo Aarão (2008 – p. 4) “[...] a formação de um leitor crítico envolve o conhecimento das relações sociais e acadêmicas, formas de conhecimentos veiculadas por meio de textos em diferentes situações de interação”.

As contribuições teóricas obtidas com esse trabalho foram observadas na conclusão tabulária dos resultados, pois os confrontos obtidos foram clarificados com as definições encontradas por meio de índices, positivos ou negativos, de desempenho dos alunos envolvidos na execução desta proposta de trabalho: Produção Textual a partir da Música,

[...] quando a literatura especializada é parcimoniosa em relação a um gênero importante na tessitura sócio-cultural brasileira, como no caso de gênero canção (articulador por excelência de linguagem verbal com linguagem musical), então, a caracterização discursiva desse gênero negligenciado deve ser transformada numa ocupação legítima e necessária do analista, para viabilizar o trabalho didático e seu ensino na escola.(COSTA, 2000, p. 35).

O enunciado evidencia que é importante buscarmos variantes em relação ao gênero música e legitimá-lo em espaço que concretize seu estudo. Não importa a que modalidade esse gênero musical pertença, mas sim sua importância sociocultural para a comunidade em que se irá apresentá-lo como proposta viável de trabalho.

As sugestões sociais (buscas por novos métodos de ensino e variantes didáticas adequadas a cada área de atuação) advindas da pesquisa vão contribuir para práticas metodológicas que poderão surgir diante das dificuldades ou êxitos apontados pela proposta. É comum que as discussões sejam levadas para os meios sociais, justificando

o cunho sociocultural e a importância transversal apontada.

Convém que nos lembremos das inúmeras dificuldades apresentadas por nossos alunos, que ascendem ao sexto ano do Ensino Fundamental com sérias dificuldades em ler e escrever. Segundo o Saeb, 2003 (INEP, 2004), na 4ª série (5º ano), a disciplina de Língua Portuguesa, havia ainda quase 20% de alunos que não sabiam ler nem escrever (55% no estágio crítico ou muito crítico).

Os dados expostos acima justificam o interesse que pode ser flagrante em todos aqueles responsáveis, direta ou indiretamente, pela educação em nossas escolas, pois mostram também a iminente necessidade de novas práticas para que a aprendizagem seja realmente significativa. Como atesta Manguel (1997, p. 41), “[...] mantém-se nas escolas, ainda fartamente, o vezo medieval da interpretação oficial reiterativa, evitando-se a autoria propriamente dita do aluno”. É bom que se justifique que a criatividade do educando só aparecerá se dermos condições para que isso realmente ocorra. “O profissional mais à vontade é o professor, em especial o pedagogo, porque é o profissional dos profissionais”, (DEMO, 2002 a, p. 65), percebe-se por este enunciado, que o professor é o ser criativo dentro da escola, ou espera-se que seja e, principalmente mostre o seu desempenho de maneira clara e objetiva. O espaço e a infraestrutura o mestre deve encontrar no meio escolar, ou fazer do contraturno sua prática corriqueira de trabalho. Afirmam com muita propriedade Guedes e Souza (2006, p.130):

[...] Para acreditar que o aluno tem algo a dizer é preciso que o professor acredite-se como alguém que tem algo a dizer, isto é, o texto escrito pelo professor é pré-requisito para que o aluno escreva o seu texto, ou recrie outro texto. O professor só pode provar a seus alunos que escrever faz sentido se conseguir mostrar-lhes que, tal como ler, escrever é produzir sentido.

Espera-se, então, que a reconstrução do conhecimento tornar-se-á a consequência fundamental para qualquer prática inovadora direcionada à educação, englobando, também, teoria e prática, que são as ideologias básicas do educar, requerendo que professor e aluno manipulem a aprendizagem como princípio científico e dialógico para o sucesso educacional.

1.2 OS PCN's como guia para o trabalho pedagógico

Os PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais – baseados no imaginário social que promove a escola como instituição autorizada pela cultura a ensinar a ler e escrever e como detentora do saber legítimo, estes são propostos como referência para as discussões curriculares da área – em curso há vários anos em muitos estados e municípios e como contribuição a técnicos e profissionais no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas, como este que agora é apresentado: Produção Textual a partir da Música. Sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais,

O ensino de língua portuguesa passa a ser repensado por razões internas (inerentes ao desenvolvimento de novos paradigmas no campo das ciências e de linguagem) que orientam a discussão a partir de conhecimentos sobre quem ensina e quem aprende; sobre como se ensina e como se aprende; sobre linguagem e língua". (FERREIRA, 2001, p. 6).

Os PCN's de Língua Portuguesa estão fundamentados basicamente na teoria dos gêneros textuais, sugerindo que o trabalho com a língua materna, no que se refere ao ensino de recursos expressivos da linguagem, tanto oral como escrita, desenvolva o conhecimento necessário para que os participantes envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem saibam adaptar suas atividades linguísticas, com sucesso, aos eventos sociais comunicativos de que já participam e para participar de novos. O trabalho com a Língua Portuguesa, deve objetivar a expressão de várias possibilidades do uso da linguagem, independente da forma e realização dos trabalhos orientados.

Dessa forma, os PCN's refletem e contribuem para a busca da qualidade da educação, às novas exigências da coletividade e, ainda, a formação do perfil social e cultural do alunado brasileiro, aliando-se a novos avanços das áreas de linguagem, gramática textual e comunicação. Ficou claro que renovar pode ser uma experiência gratificante, quando se percebe o caminho em que se está percorrendo, de forma contínua e bem planejada, tornando a aprendizagem cada vez mais objetiva. Não pelo esforço de quem se comprometeu e teve a iniciativa, mas pela participação de todos os envolvidos.

Convém sempre destacarmos, ainda, a importância da leitura como propulsora de qualquer atividade para a escrita no contexto escolar, enfatizamos também o papel da inclusão como contribuição à formação cidadã. Necessário, igualmente, foi

discorrermos algumas considerações sobre o que os PCN's apregoam quando se trata de trabalho com o texto. Conforme afirma Lovato (2002, p. 3): “A referência a gêneros textuais remete na língua, tais quais remetem os temas transversais às atividades ligadas diretamente a textos orais ou escritos concretizados em eventos comunicativos”. Diante do exposto, é importante que qualquer proposta apresentada que seja trabalhada em sala de aula e atenda a recomendações que favoreçam o trabalho do professor de acordo com as orientações curriculares, mas nem por isso deixem de ser práticas que contribuam para uma aprendizagem cada vez mais exitosa.

A temática textual foi exposta observando as diversas características dos elementos que formam essa variante linguística, que é considerada por todos os teóricos como princípio e fim do ato de se comunicar. Não se interage em determinada comunidade, sem que se use a língua com correção e propriedade, observando as definições, características e diferenças entre as estruturas que compõem o universo da produção de textos.

O que é linguagem? O que é língua? O que é texto? Como é produzido sentido no texto? Uma carta íntima é um texto? O *outdoor* da sua rua é um texto? E uma foto do álbum de família, uma escultura, uma partitura musical: são todos textos?

[...] É. Os homens agem uns sobre os outros, com e por meio da linguagem. Já reparou? Dia e noite, eles estão produzindo e lendo textos, com algum objetivo. Dessa imensa produção linguageira resultam as imagens desses homens, de suas comunidades, de seus países. Se um povo morre e deixa textos, podemos saber dele por meio da leitura dos textos que deixou. Se não deixa textos, desaparece para sempre”. (DANIEL, 2008, p. 7).

Diante do exposto, verificamos que o texto é claramente uma “marca” sociocultural que predomina na humanidade de forma infinita de gerações a gerações e, conforme o enunciado, ainda, torna-se marca evidente da existência de uma civilização. O texto, não obstante o seu contexto, mostra a universalidade de sentidos e nos encaminha à busca por novas possibilidades de uso da linguagem. Como podemos definir um texto? Diante das inúmeras perguntas feitas e um número maior ainda de definições e conclusões apresentadas, compreende-se o texto como uma modalidade essencial ao uso da linguagem pelos seres humanos.

Segundo afirmam os autores Fiorin e Platão (1997, p.42): “[...] num texto, o

significado de uma parte não é autônomo, mas depende das outras com que se relaciona.” E completam, ainda: “[...] o significado global de um texto não é resultado de mera soma de suas partes, mas de uma certa combinação geradora de sentidos”. Percebemos, diante do enunciado proposto, que é impossível definir texto sem o contexto, pois é nele que encontramos o sentido daquilo que se quer expressar com a linguagem. Ainda parafraseando Daniel (2008, p. 43): “Nos processos de leitura e escrita, o texto corresponde a um projeto de dizer construído em um dado contexto, ou seja, em cada situação comunicativa”. Diante do conceito elaborado pela autora, concluímos que se torna impossível fragmentar o sentido de um texto. Só vamos conseguir tal proeza se analisarmos o contexto, isto é, o significado global que se quer atingir com tal elaboração. Agora podemos emitir uma ideia geral sobre o significado de texto: *estrutura fundamental para a comunicação humana. Podemos afirmar que o texto é um todo organizado de sentido e não um aglomerado de partes e, ainda, que os textos podem ser verbais e não verbais.*

1.3 Multimodalidade: traço constitutivo do texto

Não devemos nos esquecer de que quando se fala em multimodalidade, devemos considerar as várias especificações textuais, bem como relacionarmos essas variantes, procurando diferenciá-las como formas distintas de manifestações textuais, sejam em relação a tipologias ou gêneros, já que são encontradas inúmeras variantes linguísticas dentro de um mesmo processo de comunicação.

Independentemente de conceitos, todo texto tem sua identidade sociocultural que se caracteriza por influência que vem desde os tempos remotos da civilização. Portanto, a multimodalidade deve ser interpretada como um aspecto linguístico variante; estudado a fim de que suas características sejam observadas dentre as inúmeras que formam o universo da composição. Conforme Dionísio (2006, p. 133),

[...] Se as ações sociais são fenômenos multimodais, consequentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipologias gráficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.

Em relação à afirmação do autor é importante esclarecer que modalidades são multiplicidades significativas. Em relação aos gêneros textuais são inúmeras as

variações existentes que atenderão às necessidades de comunicação de quem as usa. Neste caso específico, a modalidade é a música, então, será imprescindível o despertar das emoções citadas pela autora para apreender a atenção do educando aos preceitos pré-estabelecidos, atentando para melhor aplicação do método: Produção textual a partir da Música.

Ainda parafraseando Dionísio (2006, p. 132): “Na sociedade contemporânea, a prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada à prática de letramento da imagem e do signo visual”. Então destacamos aqui outra modalidade interessante de aplicação do referido método: a prática da linguagem não verbal. Este gênero pode facilitar a compreensão do alunado aos gestos; muito importantes na fixação e dramaticidade do texto musical e, assim sendo, cruciais à compreensão do sentido geral da obra produzida por determinado autor.

Gêneros “não são apenas formas”, mas “frames de ações sociais”, como Dionísio (2006, p. 133) menciona; por isso o escritor pode jogar com uma variedade de formas em diferentes situações sociais e com diferentes objetivos. As formas visuais destas opções sociais, resultantes das infinitas possibilidades de orquestração entre imagem e palavra, surpreendemos o leitor, agradando-o ou não.

Neste sentido, o trabalho teve como objeto principal, o diagnóstico sobre o desenvolvimento dos alunos, baseando-se em seu desempenho em um determinado período, no treino da língua por meio da produção de textos e tendo como subsídio principal o texto musical. São claras as expectativas em relação às práticas educacionais defendidas por teóricos e praticadas por grande parte dos educadores envolvidos com o letramento, e que perpetuam de forma tradicional e arcaica em nossas escolas. Seria interessante que nossos professores, diante da profilaxia que se caracteriza a busca pela significativa prática educacional, trilhassem por caminhos mais práticos e inovadores e menos voltados a meras cópias do que já foi escrito e documentado universalmente.

É imprescindível que a postura e a prática do professor, como profissional ativo e responsável, sejam repensadas e recriadas de forma que, ao compreender seu papel político diante da educação se assuma como pessoa integrante do processo de letramento formal, e seja, também, postulante de uma prática contínua de renovação a partir de novas ideias, que proclamem métodos confiáveis a caminho da modernidade e

a serviço da prática educacional.

1.4 A interdisciplinaridade

Toda prática educacional inovadora requer reflexão, tanto que os prognósticos indicam que métodos sem embasamento nunca demonstram resultados esperados. Quando se menciona interdisciplinaridade,

[...] é na convivência com especialistas de outras áreas que o cientista submete suas teorias, impregnadas de particularismos de sua área específica, ao crivo da crítica de seus, por assim dizer, primos. Portanto, a característica principal da interdisciplinaridade é o conflito e não a harmonia. (SIEPIERSKI, 1998, p. 27)

Diante do exposto, é sadia a conscientização de que profissionais de outras áreas, independentemente das ideias sendo contraditórias, são responsáveis também pela construção do conhecimento que só tem um fim: o aluno. A prática educativa, principalmente, nesta pesquisa especificamente, mostrou, com o passar do tempo, que a participação da comunidade escolar em práticas escolares é imprescindível, quando se almeja algum êxito. Não se pode negar que profissionais comprometidos com metodologias experimentais planejadas, jamais refutam a participação daqueles que, com ele, façam-se caminhar.

Não se trata de exercer a interdisciplinaridade com um “desfile” de projetos – às vezes confusos e inócuos – pois o que se espera das práticas pedagógicas é que a reflexão sociocultural interaja com o método, fazendo com que a interdisciplinaridade se fixe em relação ao objetivo a ser alcançado: letramento individualizado.

Em relação ao educando, ainda, a escola torna-se meio e fim da aprendizagem como um espaço de letramento formal e o professor, como responsável pela mediação de qualquer processo, deve se lembrar de que o aluno não possui só o que a escola oferece, mas traz uma gama imensa de informações de um meio que devem ser aproveitadas pelo educador.

É nas relações com as demais disciplinas – o que reforça a interdisciplinaridade como uma forma de trabalhar os conteúdos de forma não fragmentária – que vamos encontrar novas caminhos para experiências, que inovam e fazem com que o processo educativo seja realmente significativo e ao alcance de todos os envolvidos com ele. É

como Bovo (2004, p. 2) assevera:

Podemos, entretanto, perceber que a interdisciplinaridade pretende garantir a construção de conhecimentos que rompam as fronteiras entre as disciplinas. A interdisciplinaridade busca também envolvimento, compromisso, reciprocidade diante dos conhecimentos, ou seja, atitudes e condutas interdisciplinares.

Quando tratamos da diversidade de processos que podem tornar o evento educativo mais viável, tanto para o aluno quanto para o trabalho do professor. As informações sobre os métodos que podem ser usados em sala de aula vão favorecer a atuação docente, que se tornará perceptível a todos.

Percebemos que a paródia é uma forma interessante de releitura textual, favorecendo a criatividade do aluno. As Histórias em Quadrinhos também auxiliam, de forma não verbal, a compreensão do educando, fazendo com que ele interprete o que foi observado por ele no texto musical. A pesquisa como forma de investigação diversificada de novos textos, ou até mesmo sobre a vida do autor citado e, por fim, a interdisciplinaridade que vai unir a todos em só fim: a aprendizagem realmente evidente e percebida por todos.

1.5 Reprodução significativa do texto pelo aluno

Primeiramente, é interessante explicar que reprodução significativa não é produzir aleatoriamente. A reprodução significativa vai depender do método e das orientações do professor na exposição daquilo que se espera como objetivo para aquela etapa. Portanto, um trabalho com essa finalidade não pode se embasar apenas em atividades improvisadas, assistidas e sem planejamento sério e contínuo. Reproduzir significativamente é, com certeza e confirmado por muitos teóricos, recriar com consciência, orientação e representatividade.

O professor solicitou que o aluno, após uma intervenção criteriosa, fizesse a produção textual, enfatizando a sua compreensão em relação à obra analisada, Tocando em Frente, por exemplo, já que a temática meio ambiente e pantanal são bastante evidentes na poesia, confirmando um tema bastante rico regionalmente.

O treino da escrita, nesse momento, tornou-se muito importante, pois é iminente a necessidade de se promover a verificação do desenvolvimento do aluno e sua integração

em relação à temática da proposta. O professor pode confirmar o desenvolvimento do educando ou promover novas intervenções pedagógicas para corrigir possíveis dificuldades apresentadas durante o estudo.

Lembrando que essa etapa só será proveitosa se for contínua e bem planejada pelo professor e com avaliações constantes e bem diversificadas, tanto do aluno como do próprio método desenvolvido, a fim de que as falhas apresentadas na prática sejam corrigidas com a intervenção do profissional mediador.

Já é concebido por inúmeros teóricos que as tirinhas podem auxiliar o professor na prática de qualquer trabalho em sala de aula, seja uma experiência nova ou algo inovador, mas que não fuja do planejamento como forma responsável de se infundir a prática pedagógica.

Neste contexto, as tirinhas (HQs) podem criar um espaço de criatividade para o discente, fazendo com que o educando demonstre criatividade da produção por intermédio do texto musical já sugerido. O aluno pôde recriar o texto ou a tirinha, realizando, a partir desse exercício, uma forma bastante profícua de desenvolver o trabalho apresentado pelo professor. Essa etapa foi muito importante, pois resgatou a criatividade como forma de avaliação do trabalho desenvolvido pelo gênero música, não se tratando somente da pesquisa, mas também pela demonstração do aluno de como ele está interagindo com o trabalho.

É nessa fase que o professor pôde solicitar que o aluno elencasse a temática oferecida pelo texto musical a fim de que aquilo se transformou em uma *tirinha* criativa e de ligação direta com o texto elaborado. Em relação ao texto oferecido, muitos caminhos podem ser trilhados de forma criativa pelos alunos, tanto em relação à semântica como a linguagem como forma de treinamento gramatical e literário.

Foi importante que o professor observou o desenvolvimento do aluno em relação à proposta apresentada, pois o seu trabalho de reflexão e avaliação muito dependeu dessas demonstrações criativas por parte do aluno, tornando evidentes as necessidades de intervenção para correção de possíveis falhas apresentadas.

1.6 Procedimentos metodológicos e conjunturais: situando o tema

Em estudos recentes verificamos as constantes contribuições teóricas que visam

facilitar o trabalho científico dos pesquisadores. Os resultados de experiências oferecidas pelas mais variadas intervenções teóricas vêm contribuir para o aperfeiçoamento do profissional em sua atividade pedagógica. Diante dos inúmeros estudos como referências em relação ao desenvolvimento do aluno após a alfabetização, e visando à inovação no desempenho do professor em sala de aula, sempre nos tornou fixa a ideia de que a capacitação contínua é imprescindível à prática pedagógica do mestre, pois esta perpassa a soberania do saber teórico, abrangendo o real papel do docente em relação à evolução do educando em toda a educação básica. No que se refere a melhoria da organização e gestão do sistemas de ensino e das escolas, no dizer de Aguiar,

Havia uma percepção generalizada que o Brasil alcançara níveis relevantes quanto à cobertura escolar [no ano de 2010] no ensino fundamental, ou seja, a taxa de escolarização das crianças de 7 a 14 anos alcançara a quase universalização, com atendimento de 97% e que o problema crucial seria assegurar a obtenção de padrões de qualidade compatíveis com os parâmetros internacionais. (AGUIAR, 2011, p. 2).

Diante do exposto, é evidente que o enunciado nos transfere, claramente, ao pleno reconhecimento da necessidade de se continuar investindo no conceito de que o conhecimento vai amadurecer os caminhos para uma aprendizagem real. O Estado continua sendo o grande promotor das políticas públicas que favorecem sincronicamente a formação dos profissionais da educação em todo o território nacional. Os governos federal, estaduais e municipais devem promover cursos que promovam a formação desses profissionais com capacitações contínuas sem enfeixes ou postergações. Assim como objetivamente afirmam Tardif e Lessard (2005 apud Barreto 2011, p. 40): “sobre a importância do papel dos professores nas sociedades contemporâneas, eles constituem uma das categorias profissionais chave para se entender as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade brasileira, seja pelo volume de recursos que mobilizam uma vez que são empregados pelo Estado”.

A busca por novas expectativas didáticas envolve sempre pesquisa, pois os caminhos do conhecimento não serão frágeis depois de conquistados com objetividade, como um processo histórico e sociocultural em favor de novas possibilidades pedagógicas. A pesquisa pode contribuir para o aparecimento dessas metodologias que favorecerão o processo didático em sala de aula. Cabe ao professor incorporar esses mecanismos em prol do aperfeiçoamento de resultados em sua própria prática com os

educandos.

Uma modalidade de se descobrir novos caminhos que levem ao conhecimento, a fim de aplicá-lo em sala de aula é a Pesquisa-ação. Em relação à Pesquisa-ação, afirma Tripp (2005, p. 445): “A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e aprendizado de seus alunos”.

É difícil de definir a pesquisa-ação por duas razões interligadas: primeiro, é um processo tão natural que se apresenta, sob muitos aspectos diferentes; e segundo, ela se desenvolveu de maneira diferente para diferentes aplicações. Essa pesquisa permeia, então, a possibilidade de se estabelecer a investigação interdisciplinar, promovendo a integração do professor e seus alunos, bem como a participação dos demais pertencentes à comunidade educativa. Reza, porém, a necessidade de se promover metodologias que visem à busca por envolvimento ativo em todo o processo como, por exemplo: o treino da leitura e escrita, promovendo o interesse pelo desenvolvimento da oralidade.

É importante ressaltar que toda pesquisa-ação visa promover mudanças na própria prática educacional dos envolvidos nessa modalidade de investigação. Como resalta Brown (2001 apud TRIPP, p. 447): “pesquisa-ação é um termo que se aplica aos projetos em que os práticos buscam efetuar transformações em suas próprias práticas [...] é precisa, mas utiliza os termos *pesquisa* no sentido amplo de todo tipo de estudo meticoloso”.

Não podemos deixar, todavia, de relacionar a pesquisa pelo conhecimento como uma contínua facilitadora do trabalho pedagógico do professor, pois nela o docente vai encontrar tanto a inovação desejada para sua prática, como a descoberta por novos mecanismos que vão facilitar o seu desempenho. Essa prática investigativa pode proporcionar importantes instrumentos para que o mestre encontre uma forma arrojada de promover o treino com a língua e proporcionar maior interação do educando com as práticas de leitura e escrita.

As contínuas formas de atuação do professor em sala de aula foram difundidas das mais variáveis maneiras, mesmo aquelas enfeixadas pelas próprias determinações do Estado devem estar vinculadas ao progresso didático das práticas pedagógicas. Ao professor coube a reflexão de que sua atuação como autor dos

processos de ensino e aprendizagem de seus educandos, buscando novos aportes didáticos para efetivar essa metodologia. Não nos esqueçamos, ainda, que essa prática há de ser contínua. Qualquer intervenção metodológica no processo de ensino em sala de aula – onde se entende que tudo deva acontecer em relação à elevação da competência na prática docente – deve ser avaliada pelo educador como um processo de modificações e, portanto, flexível e dinâmica.

O professor como mediador de um processo de ensino que envolva a língua portuguesa deve estar atento ao conhecimento do texto, pois é a partir dele que a pesquisa-ação em sala de aula vai começar a se compor como prática auxiliar à sua formação continuada. Rojo e Cordeiro (2004, p. 7) afirmam: “O texto na sala de aula, ou o texto como objeto de ensino ou como material sobre o qual se desdobra em ensino procedimental (processual), em leitura, compreensão de textos e em produção de textos prioriza a análise da língua”. É com esse pressuposto que o educador deve levantar-se em prol de uma perspectiva que acione as práticas em sala de aula para experiências inovadoras que contemplem ao mesmo tempo o estudo sobre o desempenho de seus alunos. A pesquisa-ação, especificamente nesta investigação-ação, foi inserida como um efetivo treino da expressão oral e produção textual.

O pesquisador deve estar atento aos inúmeros trabalhos desenvolvidos na área da leitura e a escrita, pois são variáveis os referenciais teóricos encontrados em relação a esse estudo. Como apregoa Sartorelli (2005, p. 28) em relação ao estado da arte: “[...] sobre a produção textual escrita, nota-se que bibliografia existente sobre o assunto é extensa e variada, contemplando aspectos teóricos e práticos da questão”. Questão essa que envolve tanto a prática didática do professor quanto a necessidade contínua da reinvenção do seu trabalho com os alunos nas mais variadas formas de se ensinar a língua portuguesa. Em se tratando do estudo do texto – e sempre voltando à necessidade da referência em relação aos mais diferentes teóricos no campo desta atuação – a exploração do texto em sala de aula é:

Uma teoria social do ensino-aprendizagem que enfoca as influências sociais a que os alunos estão submetidos, ao mesmo tempo em que leva em conta as características do lugar social em que as aprendizagens se realizam: a escola. Ela analisa as interações intencionais dos professores em função de um projeto da esfera cotidiana de experiência do aluno, e estuda, não só os ajustes retrospectivos para assegurar a continuidade das aprendizagens, mas, sobretudo, o efetivo dos ajustes prospectivos em função do modelo

buscado. As interações são regulamentadas pelos professores, que são responsáveis por ajudar o aluno a assimilar as novidades. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 47).

O trabalho com o texto em sala de aula, ao mesmo tempo interpõe aspectos socioculturais como apregoa novas interações metodológicas que farão com que o professor, juntamente com seus alunos, desenvolva uma prática didática objetiva em relação ao estudo do texto. Convém sempre ressaltar que, na prática, tanto a pesquisa quanto as novas experiências por que passa o professor ocorrem em sala de aula, um espaço híbrido de variantes aspectos históricos e sociais que muito influenciam qualquer trabalho relacionado ao ensino e a aprendizagem.

Ainda sobre a interação, gêneros do discurso, oralidade e produção textual que pode ser desenvolvida e relacionada à prática em sala de aula, é importante citar que os textos selecionados pelo professor, bem como todo um conjunto de gêneros, como instrumentos essenciais a essa atividade, sejam inseridos no dia-a-dia dos alunos, e devem ser fixados como suporte de ensino do treino tanto da oralidade como da escrita e, conjuntamente, seus autores passam a ser conhecidos pelos estudantes em um contexto social e bibliográfico.

As inovações em relação à demanda de estudos sobre o aparelhamento e aperfeiçoamento da pesquisa científica e o desempenho do professor em sala de aula são cada vez mais numerosos ao longo de décadas, diversas discussões sobre a carência de projetos que inovem as práticas pedagógicas em sala de aula são contínuas, mas o surgimento de ações que elevem a ensinância a patamares aceitáveis não são visíveis ou sentidos por todos. Não se pode exigir só uma ampla reflexão do educador em relação à sua prática, mas também um maior leque de aprimoramento em relação à formação continuada do profissional da educação. Como assevera Alves (2005, p. 7): “[...] se o objeto de pesquisa é uma reforma educacional, todo o material escrito produzido sobre ele – desde seus fundamentos doutrinários – deve ser reunido para possibilitar sustentação empírica e o exercício de crítica rigorosa”.

Uma das questões bastante discutidas é a necessidade da aproximação das universidades às escolas que trabalham com o Ensino Fundamental e Médio, e que compõem um seleto grupo que desenvolve a educação nas escolas de Educação Básica no Brasil, pois é justamente nas instituições que representam o Ensino Superior que vamos encontrar inúmeras intervenções teóricas por meio de estudos já desenvolvidos

por profissionais que aprofundaram suas pesquisas na busca de novos conhecimentos, que sempre irão contribuir positivamente na prática pedagógica do docente. Como explicita Barreto (2011, p. 46) em relação ao 1º Seminário de Programas Especiais de Formação de Professores em Exercício, realizado na Faculdade de Educação da Unicamp, em 2004: “Uma questão que perpassou as discussões do seminário foi a falta de uma política nacional de formação docente capaz de mobilizar as universidades públicas para o engajamento maciço na formação inicial do professor [...]”.

Essa perspectiva de mudança torna-se emergencial a partir do momento em que se percebe o agravamento no que se refere à “solidão” do professor em desenvolver um projeto mais significativo e inovador em sala de aula. Gauthier (1998, p. 26) enfatiza:

Embora as faculdades de educação tenham produzido saberes formalizados a partir dessas pesquisas, esses saberes não se dirigem ao professor real, cuja atuação se dá numa verdadeira sala de aula, mas a uma espécie de professor formal, fictício, que atua num contexto idealizado, unidimensional em que todas as variáveis são controladas [...] Em consequência esse raciocínio demonstra que o agir do pedagogo pode ser executado com uma grande precisão, pois sua ação se apoia numa ciência pura. O pedagogo assim se esperava, tornar-se-á uma espécie de engenheiro (ou de técnico) do ensino cujo papel consistia em aplicar, aos problemas que encontra, soluções preestabelecidas cientificamente.

O enunciado reflete, claramente, a necessidade da formação dos professores em favor de sua autonomia e reflexão de seu desempenho pedagógico, bem como a busca pelo conhecimento calcada nos inúmeros teóricos, que trazem um vasto material de pesquisa, pois nossas crianças não são produtos de uma evolução intelectual padronizada, mas sim do desenvolvimento que prime pela intelectualização de sujeitos críticos e arrojados para o enfrentamento dos desafios postos pela evolução científica e tecnológica mundial.

Uma sugestão positiva são as parcerias fixadas após a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), aprovado juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), n. 9394/96, em que vários estados e municípios passaram a trabalhar em parceria, mediante convênios com as universidades federais e/ou estaduais dos respectivos estados e, em alguns casos, também com as comunitárias, para o desenvolvimento de programas especiais de licenciatura dos professores das redes públicas. A volta dessa

contribuição seria crucial no que se refere a avanços que poderiam ser conquistados já nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A expressão *profissional da educação* se materializa pelo sentido nobre daquele, primordialmente um pedagogo por natureza, que se investe de corpo e alma em busca de um ideal, tornando-o, acima de tudo, um pesquisador em prol do desenvolvimento didático de seus alunos. Assim como afirma André (2010, p. 175): “porque marca mais claramente a concepção de *profissional* do ensino e porque o termo *desenvolvimento* sugere evolução e continuidade rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada”.

Então, é iminente a necessidade de que se criem metodologias, para que o mestre seja realmente autor tanto do seu conhecimento bem como das práticas repassadas aos alunos, independentemente dos diferentes estratos da população brasileira, e, objetivamente, possa se estabelecer variantes didáticas para absorver essa carência pela qual passa a educação no Brasil. Não sendo caracterizada a importância para essa ou aquela modalidade de atuação, mas sim que se perpetue o verdadeiro objetivo da escola: *ensinar*. As parcerias, os cursos – dentro do estabelecimento de ensino, preferencialmente - os seminários, as práticas de desenvolvimento da pesquisa, por exemplo, sejam cada vez mais objetivamente implantadas nos currículos da Educação Básica nacional.

1.7 Intervenções teóricas

Luiz Antônio Marcuschi é um linguista brasileiro. Atualmente é professor aposentado da Universidade Federal de Pernambuco. A teoria é a reflexão para o pesquisador, diante das inúmeras intervenções que serão compartilhadas no desenvolvimento da investigação. O teórico Luiz Antônio Marcuschi define a aplicação dos gêneros do discurso no desenvolvimento da oralidade, marcada pelo exercício das diversas intervenções ao texto. Em relação aos gêneros do discurso, Marcuschi (2002) afirma que: “São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”. Diante do exposto, cabe a quem pesquisa a aplicação dos diversos gêneros no avanço das expressões orais, a fim de que isso possa ser utilizado no desenvolvimento da produção textual em sala de aula.

Magda Soares é doutora e livre-docente em Educação e professora titular

emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Magda Soares desenvolveu pesquisas sobre a alfabetização e o letramento em um contexto de escolarização. Segundo a autora, a alfabetização e o letramento são práticas interligadas. O letramento só existe, coexistindo com a alfabetização, sendo indissociáveis, a alfabetização e o letramento, segundo a autora, desenvolvem, entrelaçadamente, a leitura e a escrita nas mais variadas formas de práticas sociais. Não se estabelece mais aqui a capacidade de se escrever um bilhete, mas sim estar inserido nos constantes desafios que envolvem a realização de interações objetivas em relação às diferentes práticas sociais. Como assevera Soares (2004, p. 100):

[...] o caminho para esse ensino e aprendizagem é a *articulação* de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências e sua tradução em um prática docente que *integre* várias *facetras*, articulando a aquisição do sistema de escrita, favorecida por ensino direto, explícito e ordenado, aqui compreendido como sendo o processo de *alfabetização*, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita, aqui compreendido como sendo o processo de letramento.

Não podemos deixar de estabelecer, então, a importância da pesquisa e uso dos diversos gêneros do discurso ao desenvolvimento da oralidade e produção textual, pois foi por meio deles que se pré-estabeleceu uma ação mais efetiva na investigação-ação dentro da sala de aula. Os gêneros música, poesia e prosa, por exemplo, foram instrumentos relevantes no decorrer desta investigação.

Em relação ao treino da leitura e escrita, o que será válido é a relação entre os gêneros e os valores socioculturais pertinentes ao processo empírico e histórico do aluno, isto é, aquilo que, culturalmente, o educando dispõe, será fundamental como subsídio para a prática do professor. O que se deseja não é, nesse estágio, enriquecer o aluno com gêneros literários dos clássicos da literatura, muito menos com propostas científicas avançadas. O verdadeiro valor didático será mostrado pela pesquisa por novos conhecimentos que envolvam os estudos desses gêneros como fundamentadores de inter-relações que possibilitem aproximações do sentido social.

Não nos devemos esquecer de que é na comunidade que o educando aciona suas primeiras experiências, bem como o uso de estruturas (os gêneros do discurso) sem um conhecimento prévio e objetivo, que o acompanharão em toda sua trajetória de formação intelectual. A riqueza da cultura oriunda de suas origens facilita a

compreensão e a integração de novos métodos que facilitarão o desenvolvimento da pesquisa-ação, tais como o levantamento de obras literárias e componentes da riqueza etnográfica dessa ou daquela comunidade. Muitos dados levantados justificam o interesse que pode ser flagrante em todos aqueles envolvidos, direta ou indiretamente no ensino formal, que é o desenvolvimento da educação em nossas escolas. Esses dados mostraram, também, a iminente necessidade de novas práticas para que a aprendizagem seja realmente significativa.

Clermont Gauthier (1998), em seu livro *Por Uma Teoria da Pedagogia – Pesquisas Contemporâneas sobre o saber docente*, manifesta em sua pesquisa uma importante reflexão acerca da Educação. Sua contribuição sobre competência e habilidades, assim como o aprimoramento da profissão docente, tornou-se síntese de estudos (teses e dissertações de mestrado) realizados sobre as práticas em sala de aula durante as últimas três décadas nos Estados Unidos. Mas, para além da reflexão e da teoria, pretende contribuir para a formação de um reservatório de saberes sobre o ensino que reorientem e repertoriem o docente, que possibilitem (ou favoreçam) a utilização de tais saberes em sala de aula.

Gauthier cita, ainda, que em relação à pesquisa, quando se sintetiza os saberes, buscando práticas pedagógicas, num campo teórico procurando resultados convém que o pesquisador tente encontrar um repertório de conhecimentos que facilite a interpretação dos dados obtidos, pois os problemas aparecerão em variadas dimensões, cabendo ao educador interpretá-las a fim de que os resultados possam facilitar o diagnóstico do obstáculo a ser vencido.

Brevemente, Gauthier (1998 apud BARBIERI, 2009, p. 26) expressa e sintetiza os cinco grandes grupos de problemas advindos de pesquisas realizadas:

1. Problemas epistemológicos – que parecem ser superados quando não se esquecem os contextos em que ocorrem as situações de ensino e se compreendem as dificuldades de utilização dos resultados de pesquisa.
2. O uso prudente dos resultados possibilita aos professores basearem sua ação em sala de aula em algo mais que aquelas ideias pré-concebidas que ainda povoam o imaginário da sociedade sobre os saberes para ensinar bem como vêm sendo praticadas por uma grande parte dos docentes.
3. Problemas metodológicos: para além das características de cada tipo de pesquisa (qualitativa/quantitativa) há nomenclaturas, específicas de cada linha de pesquisa, há os resultados,

sempre instáveis e provisórios mesmo quando se referem à pesquisa quantitativa, há as variáveis que devem ser consideradas em cada pesquisa realizada, enfim, há a das ciências sociais (nas quais se insere o ensino) que escapam à teorização fechada e única que muitos pesquisadores são tentados a defender. A superação destes problemas só ocorre quando o professor avalia resultados e justifica seu uso ou não por meio de considerações técnicas e não tendenciosas ou leigas, e não se sente obrigado a por em prática tais resultados, mas os compreendem como caminhos possíveis, bases científicas que proporcionam um melhor desempenho em sala de aula.

4. Problemas políticos: é uma dimensão muito importante, uma vez que os resultados da pesquisa são utilizados para desviar o foco de atenção. São eles: uso ideológico da pesquisa por políticos e dirigentes, quando a responsabilidade pelo fracasso escolar, por exemplo, recai exclusivamente sobre o professor, desviando assim a atenção dos problemas sociais ou de estrutura do próprio sistema educacional; utilização de resultados para selecionar ou avaliar o pessoal docente, sem considerar as deficiências das instituições de formação docente ou sem oferecer formação/capacitação em serviço para melhorar o desempenho do docente. A superação destes problemas ocorre quando políticos, dirigentes e professores passam a utilizar os resultados como meios para reflexão sobre o que fazem e o que seria necessário para superá-los. Ou seja, os resultados devem ser o ponto de partida para cada segmento envolvido se autoavaliar e definir metas a serem seguidas para superação das deficiências.

5. Problemas práticos relativos à formação: os programas de formação não são planejados e desenvolvidos segundo resultados científicos, mas sim segundo processo deliberativo e político e seus colaboradores observam ainda que durante a formação os futuros professores mantêm ideias preconcebidas que vêm bloquear de maneira importante a aprendizagem de novos comportamentos cada vez mais legitimados pelas pesquisas e, por conseguinte, defendem a necessidade de trabalhar diretamente as representações da profissão que os estudantes adquiriram como alunos durante a sua experiência escolar.

É prudente, então, que cada pesquisador se conscientize de que sua pesquisa servirá de base para uma reflexão mais ampla acerca do objeto defendido. Não que ele espere que seu trabalho sirva como guia metodológico para as diversas atividades pedagógicas existentes, mas sim como uma fonte de pesquisa a fim de que o processo didático esteja cada dia mais enriquecido. São imprescindíveis novos desafios, a fim de que todo um sistema passe a perceber a intrínseca mudança de um cenário, momentaneamente negativo, antes de qualquer mudança que vise ao equilíbrio das forças preconizadoras de desenvolvimento de uma prática educacional. São muito claras as expectativas em relação às práticas educacionais defendidas por teóricos e executadas por alguns educadores envolvidos com a pedagogia do ensino. Elas se perpetuam de forma tradicional e arcaica em nossas escolas e, com frequência sendo criticadas por

todos, mas essas práticas, às vezes, sem a análise científica de quem as critica, vêm conseguindo com altruísmo alcançar metas elogiáveis.

1.8 Experiências inovadoras

Importantes pesquisas têm sido desenvolvidas visando ao melhoramento da prática pedagógica do professor em sala de aula. Estudos em nível de mestrado e doutorado vêm demonstrando o interesse em contribuir com o professor para uma reflexão e, ainda, inovações bem seu desempenho didático. Em relação à oralidade e produção textual destaco o trabalho da professora Ruth Maria Gonçalves Barbieri, da Universidade do Oeste Paulista, *As Produções Textuais dos Alunos da Quarta Série do Ensino Fundamental: O que Revelam Sobre a Prática Docente*, pesquisa concluída em 2009 para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Segundo Barbieri (2009, p. 8): “[...] A partir do levantamento bibliográfico realizado, pretendeu-se analisar os enunciados (consignas) de atividades de produção textual elaboradas pelo professor de uma 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior de São Paulo”. Percebe-se, a partir da proposta da autora, que ela oportuniza ao mestre uma profunda reflexão acerca do seu trabalho com os educandos, sabedores que somos sobre a importância da formação do professor para que se insira em uma prática pedagógica objetiva. A autora analisa a oralidade relacionando os textos produzidos e lidos pelos alunos em sala de aula. A seguir, faz a comparação com os textos produzidos pelo professor, por ela chamados de consignas.

Em sua pesquisa, explica sucintamente que a partir do confronto entre os textos verificou-se que há influência das práticas escritas – carregadas de significação – dos professores na qualidade de produção escrita dos alunos, uma vez que informações importantes referentes ao gênero de texto a ser produzido não foram contempladas pelo professor nas suas próprias consignas. Este fato nos leva a acreditar que o professor deve estar sempre atento ao desempenho de seus alunos e, ao mesmo tempo, refletindo sobre sua prática profissional em sala de aula. Portanto, o problema que norteou a pesquisa foi: *há uma relação entre a produção de texto dos alunos da quarta série e as consignas de seus professores?*

Outra pesquisa digna de citação é a realizada por Márcia Vescovi Fortunato para a obtenção do título de Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo: *Autoria*

e Aprendizagem da Escrita, estudo concluído em 2009. Em relação à sua tese

Todo ato de escrita é um movimento singular de representação simbólica. É um ato de autoria de um escritor em atividade social de comunicação. A produção de textos exige do escritor uma série de decisões e de ações de linguagem que representam um trabalho intenso, resultado de operações cognitivas complexas. A aprendizagem da escrita compreende o domínio desses procedimentos e de sua gestão durante o processo de produção de textos. Por isso, ensinar a escrever textos é ensinar procedimento de autoria. [...] a aprendizagem da escrita requer uma prática de composição de textos contínua para seu desenvolvimento e que o ensino não pode focar um ou outro procedimento, mas o conjunto deles em toda a extensão da escolaridade. (FORTUNATO, 2009, p. 6)

A pesquisadora integralizou ao treino da leitura e escrita o que procurou denominar de “Figuras”, por meio dos diversos gêneros do discurso, a autora evidenciou diversos treinos com os alunos, buscando sempre a comparação entre escrita e autoria. A contraposição entre escrita/autoria e caligrafia ficou bem perceptível na elaboração de sua pesquisa, pois segundo a mesma: “[...] por muito tempo, a produção de textos se associou à atividade de caligrafia. Escrever só era possível, então, enquanto atividade manuscrita, pois segundo seus defensores, a caligrafia trazia a marca do autor, seu DNA” (2009, p. 14).

Essas *figuras* foram designadas para demonstrarem a própria autoria do aluno em um complexo contexto sociocultural de composições, onde foram evidenciadas as ascensões, bem como diagnosticadas as dificuldades do alunado durante os diversos períodos de elaboração de suas produções. O professor, como autor de uma prática de ensino viável, deve recorrer aos inúmeros estudos, que aprofundem os rumos de sua atuação em sala de aula. Não que se busquem referências únicas, mas um compêndio de sugestões, que farão com que o docente raciocine em seu verdadeiro papel de instruir. Essas relações foram observadas na evolução do segundo capítulo: Sistematização da Experiência.

CAPÍTULO II

2.SISTEMATIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

2.1 Pesquisa-ação e investigação-ação

Não obstante qualquer discussão que envolva essas práticas de subsídios em sala de aula - o treino da oralidade e produção textual a partir do texto estudado - veio a crescente descoberta por novas metodologias que culminaram com o interesse do educando por novos desafios didáticos. Um subsídio interessante a ser debatido neste texto foi a intervenção positiva da pesquisa-ação, por meio da qual, o mestre, ao mesmo tempo em que procurou outros caminhos para compactuar sua intervenção no dia-a-dia na escola, também, efetiva sua capacitação, pois só assim a pesquisa demonstrou os aspectos necessários à mudança ou correções dos obstáculos encontrados. Investigar acionando é uma prática pedagógica constante na trajetória profissional do educador.

A investigação-ação pôde se efetivar durante todo o processo de desenvolvimento da pesquisa, pois é partindo desse princípio que a intervenção tornou-se eficaz e promoveu as mudanças necessárias. Segundo o enunciado, investigação-ação também se torna um tipo de pesquisa-ação, porque relaciona o que está sendo pesquisado com aquilo que vamos investigar. A investigação, então, é uma intervenção para que se verifique os pontos positivos e obstáculos da pesquisa.

A pesquisa-ação visa à obtenção de informações que vão propiciar inúmeras formas de intervenções pedagógicas, corrigindo os famosos “nós” observados no aluno durante sua ascensão série a série ou ciclo a ciclo. Ventura (2002, p.75) afirma: “[...] o pesquisador deve destacar a relevância do tema para o direito em geral para a(s) disciplina(s) qual (is) se filia e para a sociedade”. Portanto, tanto a relevância social como a didática se fazem necessárias para o sucesso da investigação.

Diante de todo o exposto, a palavra é a mais importante como resultado satisfatório, como afirma Vygotsky (1987): “[...] um ato do pensamento, mas, ao mesmo tempo, o significado é parte inalienável da palavra como tal, pertencendo, tanto ao domínio da linguagem, como ao domínio do pensamento [...] uma palavra sem significado é um som vazio, que não mais faz parte da fala humana “. (VYGOTSKY apud DRANKA, 2000, p. 95).

É importante pesquisar para fortalecer o letramento formal proposto pela escola, haja vista que seja o espaço considerado pragmático para tal atividade. O professor, como mediador desse processo, vai preparar o aluno para um desafio maior: relacionar a pesquisa com a proposta hora apresentada: Produção de textos por meio da utilização do gênero música. Lembrando que essa modalidade de gênero torna-se riquíssima quando bem apresentada ao aluno.

A pesquisa é uma precursora do letramento, pois desperta no alunado à prática da investigação dirigida e, portanto, força-o a ler e escrever em qualquer instante do trabalho, não que seja prática crucial ao desenvolvimento pedagógico geral, mas por se tratar de uma prática didática antiga, mas ao mesmo tempo inovadora, quando se quer buscar novas metodologias.

É crucial que se desenvolva um caminho seguro para que se efetive a pesquisa-ação como um caminho seguro para que se envolva a investigação, tornando-a profícua e objetiva. O resultado do trabalho vai depender de como essa estrutura comporá as diversas etapas da atividade. O aluno como foco principal da prática pedagógica deve ser o autor de toda a ação. As múltiplas facetas do conhecimento do alfabeto em relação a leitura e a escrita devem ser tratadas como um produto de resultados a serem analisados pelo pesquisador, a fim de que se verifiquem melhorias, bem como os entraves a serem corrigidos.

Toda teoria se bem posta a serviço da melhoria do processo de ensino e, com ela, a integração social, mostrou-se eficiente no processo de equidade e na concepção de novas formas de melhoramento das práticas pedagógicas, evidenciando cada vez mais a aprendizagem. As intervenções testadas de acordo com os pressupostos científicos e metodológicos, sempre contemplaram a junção entre a prática e a teoria, atingindo pontos positivos, que culminam em positivas formas de intervenções pedagógicas.

A teoria bem fundada sempre foi é primacial às intervenções educativas, visando ao aprofundamento das noções de como um processo que envolve a aprendizagem pode se realizar. Aqui, claramente, onde se procura mitigar as inúmeras dificuldades dos educandos em relacionar a leitura e a escrita às diversas práticas sociais envolvidas no conjunto de signos linguísticos que compõem o léxico da língua portuguesa.

2.2 A Sociolinguística: variação essencial

A Sociolinguística relaciona o social à língua. É comum que os valores relacionados à linguagem contribuam para que os diversos signos linguísticos estejam à disposição de falantes de uma mesma comunidade, ou quando assim não for possível esses mesmos signos tragam uma representação capaz de agrupar sentenças e permitir acesso a outras comunidades. Em várias pesquisas a Sociolinguística vai possibilitar que compactuemos formas variadas de intervenções sociais que relacionem a língua a atividades sociais distintas. Essas atividades demonstrarão como uma comunidade trata as variáveis de comunicação entre seus pares.

A Sociolinguística é uma subárea da Linguística e estuda a língua uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais. Esta ciência se faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando principalmente os empregos linguísticos, concretos, em especial os de caráter heterogêneos. (BRAGA; MOLLICA, 2003, p. 9).

Em relação ao enunciado, concluímos que fazer linguística é relacionar a língua com o social. Se em muitos casos relacionamos civilizações a determinadas variantes linguísticas, a sociedade vai provocar, dentre muitas variantes uma sociodiversidade linguística, favorecendo a intervenção da Sociolinguística que procura explicar, identificando as multiplicidades de variações e, ao mesmo tempo, relacionando com as mudanças sociais encontradas. Em um trabalho de pesquisa-ação é muito importante contextualizar essas práticas para que o investigador se cerque de variantes que possam favorecer a localização de características que expliquem as diversas formas que o falante manifesta no uso contínuo da língua.

Nesta pesquisa-ação em que se evidenciou uma metodologia do uso da língua, promovendo o treino da leitura e escrita como forma de escolarização, ficou evidente que se relacionamos a leitura e a escrita com as diversas práticas sociais, a Sociolinguística vai estar presente em todo o percurso da pesquisa. O alicerce que se procura construir nessa investigação relaciona os conceitos dessa ciência às práticas que envolvem a sociedade como uma civilização que faz uso da fala e de signos,

[...] o modelo sociolinguístico funcionará como um guia para o exame da funcionalidade sociotermonológica cujo corpus é a linguagem de especialidade. Observa-se, todavia, que Socioterminologia não é Sociolinguística. A primeira se ocupa da variação social que o termo sofre nos diversos níveis e planos hierárquicos do dis-

curso científico e técnico. A Sociolinguística, por sua vez, trata da variação social por que passa a língua geral, no decorrer de sua sincronia, em vista da mudança que poderá vir a ocorrer. (FAULTSTICH, 1996, p. 15).

Se evidenciamos que a língua além de existir num contexto de cultura, ela evidencia as mudanças tanto sincrônicas como assimiladas da língua. Esse conceito e sua aplicação nesta pesquisa ação torna-se imprescindível à medida que tentamos identificar as diversas mudanças e variações que sofre a língua, nas diversas camadas sociais que formam a população brasileira. Quando procuramos identificar essas variações em prol do desenvolvimento da oralidade e produção textual, encontramos na transversalidade os instrumentos que podem ajudar nessa metodologia, que segundo Bovo (2004, p. 3 apud BRASIL 1998, p. 30),

[...] é a possibilidade de se estabelecer na prática educativa uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender a realidade da realidade).

Não obstante de qualquer discussão que envolveu essas práticas de subsídios em sala de veio a crescente descoberta por metodologias inovadoras que vão culminar com o interesse do educando por novos desafios didáticos. Nesse momento, foi muito importante aprender com a “realidade da realidade”, pois esta sempre é trazida por nós do meio em que convivemos. Um subsídio interessante a ser debatido neste texto foi a intervenção positiva da relação entre as diversas modalidades de experiência (transversalidade), como prática de o mestre, ao mesmo tempo em que procura novos caminhos para compactuar sua intervenção no dia-a-dia na escola, preocupa-se, também, em efetivar as constantes mudanças conceituais que envolvem os diversos processos metodológicos de aprendizagem.

CAPÍTULO III

3. DESENVOLVIMENTO

3.1. Explicação didática

Como a própria pesquisa discrimina, é importante o treino de forma objetiva e, admitindo intervenções lúdicas, orientadas e significativas do ato de *ler e escrever*, favorecendo ao educando o despertar do interesse pela produção como sugestiona este trabalho de pesquisa. A aprendizagem significativa ocorreu quando foram observados os mecanismos constantes no transcorrer do desenvolvimento do projeto, sempre privilegiando os aspectos qualitativos em relação aos quantitativos.

Convém atentarmos que segundo Gil (1999, p. 142): “[...] Pesquisa quantitativa considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números, opiniões e informações; já pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo relacionado e o sujeito”. Percebe-se, portanto, que houve a necessidade de se avaliar a prática metodológica, para que todos os parâmetros do objetivo da pesquisa realizada (Promover o desenvolvimento da Oralidade, bem como relacioná-la à prática da Produção Textual já nas séries iniciais do Ensino fundamental) não fosse prejudicado e, ao mesmo tempo, por uma metodologia que não fosse de acordo com os objetivos propostos.

Diante do exposto, foi crucial que o pesquisador adotasse perspectivas que se concretizaram durante o levantamento de dados na realização das experiências didáticas: *o que pretendo conseguir com a tabulação finalizada em relação ao trabalho de pesquisa a fim de que se evidencie a verdadeira relevância social?* Quanto à expectativa didática foi fundamental qualidade dos conteúdos levantados (textos), visando à contribuição que se esperava para todo o processo de ensino em relação à linha de pesquisa adotada: *evolução da aprendizagem da leitura e escrita por meio de textos lúdicos*. Devemos sempre nos lembrar de que o que importa é o comportamento dos educandos, relacionando este com o interesse sobre os textos apresentados, para que as hipóteses sejam levantadas de forma clara, já que a pesquisa foi se desenvolvendo, seguindo a prática que envolveu principalmente a interação, característica importante para o sucesso de uma metodologia pedagógica.

Conforme Barreto e Honorato (1998, p. 148): “Hipótese é uma expectativa de resultado a ser encontrada ao longo da pesquisa, categorias ainda não completamente comprovadas empiricamente, ou opiniões oriundas do uso comum que ainda não passaram pelo crivo do exercício científico”. Assim, em relação ao enunciado, uma hipótese seria: após tendo usado todos os dados catalogados, bem como o acompanhamento dos alunos – população foco: 4º ano do Ensino Fundamental – espera-se que esse grupo de educandos participantes do Projeto de Pesquisa esteja bem mais preparado para a leitura e produção textual do que aqueles que não tiveram contado com essa experiência.

Igualmente, se nos propusermos a realizar uma sondagem em médio prazo – diagnóstica ou processual – vamos perceber que alunos participantes desse projeto já no 6º ano, bem como nas demais séries posteriores vão apresentar um melhor desempenho tanto na leitura como na escrita, se considerarmos uma maior abrangência na execução da pesquisa, favorecendo a percepção de quão importante foi a didática de fixarmos métodos inovadores para melhor encaminhar o educando nas diversas fases da Educação Básica.

É sabido por todos que o grau de dificuldade que o alunado demonstra nas demais séries do Ensino Fundamental Assim durante todo o Ensino fundamental essas arestas vão se fixando e, com o passar dos anos em sala de aula, demonstram que o problema da falta de desenvolvimento intelectual nos parece um caminho sem volta. A alfabetização não é um simples “saber ler e escrever”, é algo mais poderoso que demanda o cidadão estar inserido com segurança nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

A insuficiência desses recursos para criar objetivos e procedimentos de ensino e de aprendizagem que efetivamente ampliassem o significado de alfabetização, alfabetizar, alfabetizado, é que pode justificar o surgimento da palavra letramento, consequência da necessidade de destacar e claramente configurar, nomeando-os, comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ou a escrita estejam envolvidos. (SOARES, 2004, p. 97).

Não podemos deixar de frisar que a prática do treino contínuo da leitura e escrita propiciou o desenvolvimento da prática interpretativa, que a cada dia vem se tornando um entrave para o desenvolvimento didático interdisciplinar, porque o discente

demonstra um despreparo para solucionar sentenças, quando a exigência primordial na resolução do problema é a interpretação.

O pensar do aluno é dinâmico e transversal, cabendo ao professor interpretá-lo com as devidas dimensões e holisticamente aproveitá-las de maneira profunda e diagnóstica. Prudentemente afirma Farias (2005, p. 4): “[...] a ideia de pesquisa e cronologia [...] é o que expressa a ênfase na produção de conhecimento inovador”. Por isso a atitude do educador deve ser, igualmente, voltada aos aspectos relacionados à inovação da prática pedagógica.

Dessa forma, é imprescindível que o pesquisador seja um “desbravador”, não somente para sua auto formação didática, mas para que descubra novos subsídios que vão nortear sua prática na correção dos problemas verificados durante a execução da pesquisa. A dinâmica em grupo é uma constante, por exemplo, durante a execução dessa proposta, a fim de que a hipótese levantada tornasse uma realidade para o sucesso de todos e, talvez, uma forma pioneira de despertar no educando a primazia substancial pela investigação científica já nas primeiras séries do Ensino fundamental.

A utilização dos instrumentos disponíveis para que se aprimore o treino da leitura e a escrita nos diversos contextos sociais são importantes para a fixação do letramento – este como complemento fundamental da alfabetização. O falar é inconfundível, é inseparável da habilidade humana de se comunicar, mas a escrita depende de fatores reais que englobam todo um desempenho interligado sem rodeios à escolarização, conforme explicita o pensamento abaixo:

A fala é adquirida naturalmente em contextos informais do dia-a-dia. A escrita em sua faceta institucional, se adquire em contextos formais: na escola. Daí também seu caráter mais prestigioso como bem cultural desejável. Daí também o fato de uma certa identificação entre alfabetização e escolarização, o que não passa de um equívoco. [...] Seria interessante que a escola soubesse algo mais sobre essa questão para enfrentar sua tarefa com maior preparo e maleabilidade, servindo até mesmo de orientação na seleção de textos e definição de níveis de linguagem a trabalhar. (MARCUSCHI, 1997, p. 120)

Igualmente, é importante a reflexão de que: Qual será a reação dos educandos diante deste novo método de investigação? As interações em relação ao uso de alguns gêneros do discurso, até então desconhecidos, provocarão reações diversas? Tais

quais interações provocarão repulsas ou curiosidades? Como seria a convivência didática dos alunos que passaram por esta experiência em relação aos outros que não passaram em séries posteriores?

3.2. Os gêneros do discurso na sala de aula.

É importante que diferenciemos claramente um tipo textual de um gênero do discurso. Conforme menciona pertinentemente Koch e Elias (2007, p. 101):

[...] “escrevi uma *carta*”, “recebi um *e-mail*”, “acabei o *anúncio* interessante”, “o *artigo* apresenta argumentos consistentes”, “fiz o *resumo* do livro”, “a *poesia* é de um autor desconhecido”, “li o *conto*”, “a *piada* foi boa”, “que *tirinha* engraçada”!, “*lista* é numerosa”,...”.

Os mais variados gêneros tornam-se entidades dinâmicas e discursivas. Esses gêneros por serem práticas sociocomunicativas, são dinâmicos e bastante variáveis, sendo então indispensáveis a quaisquer atividades comunicativas. São também unidades mais sintetizadas, facilitando, com isso, interações mais agrupadas e pertinentes a cada circunstância encontrada.

De acordo com Marcuschi (*apud* DIONISIO, MACHADO e BEZERRA, 2005, p. 23):

[...] Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza *linguística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*”.

Os tipos textuais, então, são construções teóricas características e bem definidas para determinadas ações comunicativas claras e circunstanciadas. Já que o texto é uma entidade concreta, conforme definimos anteriormente, os tipos tendem a individualizá-lo, tornando-o particular para aquela ocasião específica.

É muito importante o esclarecimento sobre as definições, bem como as diferenças entre gêneros textuais e tipos textuais, que formaram este capítulo, considerando a necessidade de informar ao leitor as formas corretas de composição e uso das técnicas de linguagem na hora da composição. Não se pode produzir textos sem um conceito claro sobre eles e suas variantes para que o escritor produza com exatidão e

fidelidade aos princípios teóricos.

Os tipos textuais constituem estruturas linguísticas predominantes em cada elaboração predeterminada, pois essas estruturas são predominantes em toda sua extensão. Não devemos confundir tipo textual com gênero textual, porque o segundo é uma entidade social e comunicativa, histórica e mais sintetizada, o que facilita a interação entre os usuários linguísticos sem grandes interferências conceituais.

Bakhtin, ao denominar os gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados, mostra que tais tipos podem sofrer modificações. As sociedades se desenvolvem, sofrem influências de outras culturas, ou de outros tantos fatores com a língua tem relação direta, ou simplesmente mudam com o passar do tempo.

As mudanças históricas dos estilos da língua são indissociáveis das mudanças que se efetuam nos gêneros do discurso [...] Os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso são correias de transmissão que levam a história da sociedade à história da língua. (2000, p. 285)

Não podemos deixar de estabelecer, então, a importância da pesquisa e uso dos diversos gêneros do discurso ao desenvolvimento da oralidade e produção textual, pois é por meio deles que se pré-estabelece uma ação mais efetiva na investigação-ação dentro da sala de aula. Os gêneros música, poema e prosa, por exemplo, são instrumentos relevantes no decorrer desta investigação.

Em relação aos gêneros do discurso, estruturas fundamentais a este projeto investigativo, Marcuschi (2002, p. 21) destaca:

Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua.

O enunciado expressa a necessidade de o educador refletir sobre as diversas possibilidades do uso dos gêneros do discurso em sua prática pedagógica. O rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet, por estarem presentes do dia a dia da comunidade, podem se tornar instrumentos imprescindíveis à investigação e, especificamente neste contexto, o desenvolvimento da oralidade e produção textual.

Dentre as inúmeras formas de se unir a prática e o fazer pedagógico torna-

se importante que se destaque que os professores, na prática do desenvolvimento da oralidade e produção textual, estão à busca do método, improviso ou experiência, contudo o mais valioso é aquele que se escora em novas expectativas por meio do planejamento que o acompanha como peça fundamental no seu dia-a-dia. Os gêneros são instrumentos imprescindíveis ao estudo do texto, pois é neles que se apreendem todas as formas de se manifestar o contexto sociocultural existente na língua, seja ele nas expressões orais que reproduzem a releitura das interpretações textuais ou nas formas de produções textuais. Em qualquer sequência didática que envolva as práticas da oralidade e produção textual é recomendável o estudo sistematizado do emprego dos gêneros do discurso, como exemplo de integralização do processo pedagógico. Ainda em relação aos gêneros como instrumentos:

Em situações semelhantes, escrevemos textos com características semelhantes, que podemos chamar de gêneros de textos, conhecidos de e reconhecidos por todos, e que, por isso mesmo, facilitam a comunicação: a conversa em família, a negociação no mercado ou o discurso amoroso. Certos gêneros interessam mais à escola as narrativas de aventuras, as reportagens esportivas, as mesas-redondas, os seminários, as notícias do dia, as receitas de cozinha, para citar apenas alguns. (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 97).

Os gêneros são difundidos no dia-a-dia nas práticas de comunicação e do uso da língua. Não se convive com a língua sem o uso concomitante dos gêneros como aparelhadores do processo linguístico. Esses instrumentos são frequentes no ato da concretização da comunicação e, conforme o autor assevera, os gêneros convivem interativamente com toda a sociedade como um padrão histórico de linguagem para todos os participantes de determinada comunidade linguística.

Outro quesito não menos importante é que trata da heterogeneidade observada em sala de aula, pois nem todos os alunos são iguais, tanto no momento da apreensão de determinado conteúdo, como nas práticas de interação que envolvem o processo educativo. Esses instrumentos podem estar guardados na própria intelectualidade do aluno, trazidos por ele do ambiente de sua convivência. Nesse momento é imprescindível, a habilidade do professor em localizar essas diferenças socioculturais, que nem sempre são advindas de resultados de processos anteriores, mas são detectadas pelos educadores logo após a alfabetização e se estendem durante todo o desenvolvimento intelectual do estudante e, ao mesmo tempo, trabalhar essa integração em relação aos inúmeros gêneros do discurso existentes no processo comunicativo.

Não nos devemos esquecer de que é na comunidade que o educando aciona suas primeiras experiências, e que o acompanharão em toda sua trajetória de formação intelectual. Mais uma vez os gêneros do discurso são imprescindíveis para confirmar esse conceito e distribuí-los de forma sistemática e metodológica para a compreensão de todos os envolvidos nas novas formas de composição, e no processo de ensino e aprendizagem dos discentes. Muitos dados levantados justificam o interesse que pode ser flagrante no alunado quando o despertamos para novas formas de aquisição e, neste caso específico, “viajar” nos gêneros do discurso torna-se imprescindível para o seu enriquecimento em relação à linguagem. Direta ou indiretamente no ensino formal é que criamos no aluno o gosto pela leitura de novos gêneros e inúmeras formas de produção com esses mesmos instrumentos da composição.

Esses dados mostram, também, a iminente necessidade de novas metodologias para que a aprendizagem seja realmente implementada já em seu alicerce – o Ensino Fundamental. Os gêneros do discurso são formas dinâmicas de ação social das quais lançamos mão nas mais diferentes situações comunicativas. O gênero não é criado por uma só pessoa. É fruto do trabalho coletivo para estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. Conforme Marcushi (apud Daniel, 2008, p. 50),

Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis e dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita”.

Os gêneros são entidades que visam ao aprimoramento das relações comunicativas e facilitam a oralidade e escrita, pois trazem em si padrões coletivos conhecidos por comunidades específicas. Os gêneros do discurso são, geralmente, possuidores de cargas informativas que vão facilitar a composição da linguagem em seus mais variados usos. Não se pode determinar ou disciplinar o surgimento dos gêneros textuais, pois são estruturas históricas, conservando em seu uso padrões preestabelecidos e universalidade pelas comunidades linguísticas que fazem de sua existência uso com profunda identidade.

A modalidade de gênero música pôde ser trabalhada com certa facilidade, haja vista que é considerada uma especificidade sociocultural universal, diferindo-se por

meio das variadas culturas em que se apresenta. As canções, em geral, são encontradas nos mais diversos tipos de textos, bem como nos mais variados compassos que podem ser trabalhados pedagogicamente ou não.

É conveniente esclarecer que, independente da modalidade, os gêneros são atrelados ao contexto em que são distribuídos, ou seja, conforme a circunstância social e dialógicas eles são elencados para dinamizar a comunicação. Conforme afirma Marcushi (apud KARWOSKI, GAYDECZKA, e BRITO, 2005, p. 25): “Todas as nossas manifestações verbais mediante a língua se dão como textos e não como elementos linguísticos isolados. Esses textos são enunciados no plano das ações sociais situadas e históricas”.

De acordo com o autor, os gêneros compõem os textos em suas diversas manifestações, não se pode isolar, então, a fala ou a escrita ou, por si só, as interações comunicativas das composições textuais, porquanto são formas únicas dos seres humanos se fazerem entender comunicativamente. A música faz parte dessa citação, porque traz em si uma forma peculiar de manifestação genérica, que é o trato poético para contemplar a emoção como forma de aprendizado e experiência de vida.

Não se deve desconsiderar em relação à introdução das práticas de produção em sala de aula, que os gêneros do discurso são cruciais na fixação do treino da oralidade e escrita. Todo gênero é um instrumento, e baseado nessa premissa Scheneuwly (2004, p. 23), afirma: “Os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir”. Diante da explanação, torna-se evidente o uso desses instrumentos (gêneros do discurso) como suportes importantes no acompanhamento do educando no propósito de se aprimorar o treino das manifestações orais e escritas.

3.3 Metodologia

É muito importante que o trabalho se evidenciasse em seu meio crucial que é a sala de aula. Nesse espaço, o professor encontrou alguns caminhos que lhe mostraram as reais necessidades intelectuais de seus alunos. Em sala de aula, quando o trabalho é bem planejado, encontraremos espaço para novas experiências e até improvisos, sempre com responsabilidade e profissionalismo.

Primeiramente, como o próprio projeto vem discriminando, é importante o treino constante e de forma orientada do ato de ler e escrever. Esse treino dar-se-á, por meio de recursos didáticos constantes no estabelecimento de ensino (retroprojetores, dvds, livros didáticos e paradidáticos, etc.).

O segundo caminho adotado, porém sempre flexível e não obrigatório, foi a preocupação com as constantes explicações teóricas, que devem fazer parte da linha de esclarecimentos necessários, para que se contemplassem as definições técnicas e aparatos cabíveis à compreensão de onde se quer, objetivamente, chegar.

A aprendizagem ocorrerá, se forem observados os mecanismos constantes no planejamento do professor e, efetivamente, ligados ao projeto. É necessário citar, também, que a definição do parágrafo redacional e a apreensão de habilidades constantes no planejamento e no trabalho em sala de aula foram imprescindíveis ao desenvolvimento da pesquisa em sua totalidade. Esse subsídio foi necessário para que se estabelecesse a segurança didática de que todo o processo estava intimamente relacionado e, sobretudo, tornando-se contínuo e duradouro, até sua culminância, o que para a realização da experiência foi crucial e proveitoso.

A leitura e a escrita são imprescindíveis ao desenvolvimento educacional do aluno. É comum hoje em nossas escolas nos depararmos com alunos que demonstram dificuldades quando a questão é essa prática. Associar as diferentes formas de intervenções foram recursos cruciais para o trabalho pedagógico do educador. O professor no momento em que promove esse processo didático que visa à interação, deve incentivar essa prática. Acreditando nessa premissa, esta pesquisa mostrou a importância de experiências metodológicas no pensar e fazer pedagógico do educador, podendo se verificar no futuro o “colher dos frutos” dessa iniciativa.

Foram utilizados recursos do próprio estabelecimento de ensino. Para tornar as aulas mais dinâmicas tais como aparelhos de dvd, retroprojetores, livros paradidáticos, didáticos, jornais, revistas, etc. Os debates em sala de aula, respeitando-se a faixa etária, foram imprescindíveis para fixação do conteúdo e abrangência das técnicas redacionais, bem como o uso de habilidades em algum tipo de instrumento (violão, órgão, acordeom, etc...), fazendo com que a investigação-ação se tornasse mais profícua em relação ao resultado final e os alunos interagissem mais facilmente com o método apresentado.

A integração dos alunos com as técnicas e recursos utilizados foi outro fator que pode ser decisivo na captação e entendimento do método aplicado. Os espaços educativos escolares e não-escolares puderam ser explorados, visando à concretização do diagnóstico sociológico do letramento por meio das planilhas de acompanhamento. Os espaços foram alocados e divididos conforme a necessidade da verificação do desenvolvimento obtido pelos educandos, sempre avaliando os processos de aquisição dos alunos na habilidade de ler e escrever com o auxílio do texto musical.

Quando relacionamos a diversidade cultural com o letramento, muitos aspectos podem ser observados, pois encontramos uma infinidade de níveis de formação da escrita, mesmo naquelas comunidades em que a carência faz com que as possibilidades de inclusão estejam mais distantes do que costumeiramente é demonstrado por todos os níveis de escolaridade. Não se pode postergar a necessidade urgente de realizar novas pesquisas, que evidenciem a problemática existente na dificuldade dos educandos em obter bons resultados na leitura e escrita, principalmente aqueles que encontram na faixa etária que propicie o alcance de novos degraus rumo a uma vida mais cidadã.

Quando propusemos novas metodologias para enriquecer a prática educacional, no que se referiu ao treino da expressão oral e a escrita, a tabulação daquilo que foi detectado, bem como a ampla divulgação visando ao desenvolvimento do método foram imprescindíveis as análises que se fizeram necessárias no transcorrer da investigação. Outro ponto que se destacou nessa prática foi a pesquisa constante de novos materiais didáticos e métodos de ensino, principalmente no que se destacou como prática constante que, além dos textos literários ou musicais, os alunos foram orientados a interagir com outros gêneros do discurso e a diversidade literária, ou mesmo com textos contemporâneos de cantores populares da MPB - Música Popular Brasileira.

A investigação evidenciou que os diversos gêneros do discurso existentes podem se transformar em ótimos mecanismos didáticos, bem como instrumentos lúdicos que despertem nos educandos interesse pela leitura e escrita, relacionando estas práticas ao desenvolvimento da leitura e produção textual. Conforme afirma Moraes (2002, p. 73): “A educação pela pesquisa é uma modalidade de educar voltada à formação de sujeitos críticos e autônomos [...]”. Segundo o enunciado, verificamos que os novos campos educacionais, e não obstante “educar pela pesquisa por meio de novos gêneros do discurso” (MARCUSHI, 2005, p.22), denotaram a necessidade da discussão e

demonstração de sugestões para demonstrar a importância da investigação como componente crucial à formação de novos cidadãos intelectualizados.

Como afirma também Ainscow (1997, p. 8): “Fazer avançar qualquer prática pedagógica implica, assim, equilíbrio cuidadoso entre a salvaguarda do que existe e a mudança”. Em relação ao exposto, toda mudança requer responsabilidade para que se torne sempre positiva, pois na educação como em qualquer outra atividade as alterações no *status quo*, podem envolver turbulências que tornarão o processo inviável à mudança pretendida.

A pesquisa, primordialmente, foi a verificação do desenvolvimento do treino da leitura e a escrita, bem como envolvê-lo com as diversas práticas sociais, explorando os diversos gêneros do discurso. A investigação foi efetuada com alunos do 4º ano da escola estadual citada. Foram escolhidas duas salas de aula, onde cada uma delas sofreu um tipo de intervenção linguística, uma das salas (4º ano “A”) com textos musicais, mas sem serem explorados os instrumentos proporcionados pela música – a execução da melodia – após todo o processo de intervenção. A outra sala (4º ano “B”) foram utilizados todos os recursos disponíveis no estabelecimento de ensino, bem como a execução da melodia após todos os procedimentos constantes no planejamento da investigação-ação.

É importante mencionar a referência que fazem Barreto e Honorato (1998, p. 135): “A metodologia da pesquisa num planejamento deve ser entendida como o conjunto detalhado e sequencial de métodos e técnicas científicas a serem executados ao longo da pesquisa, de tal modo que se consiga atingir os objetivos inicialmente propostos [...]”. Além do método científico adotado foram importantes os resultados da experiência embutida em todo o processo de investigação, haja vista que o que se pretendeu atingir foi uma população ávida pelo desenvolvimento intelectual e dependente de uma aprendizagem que vise à autorrealização.

3.3.1 Estrutura e procedimentos

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação; um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática investigar a respeito dela. Segundo Tripp (2005, p. 445):

Pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas.

Segundo o autor, é importante que o educador se localize dentro de suas pretensões metodológicas para especificar a linha de ação investigativa, pois quando menciona que a pesquisa-ação educacional faz surgir “variedades distintas”, leva-nos a crer que a direção a ser seguida vai depender dos processos que localizem o objeto da investigação.

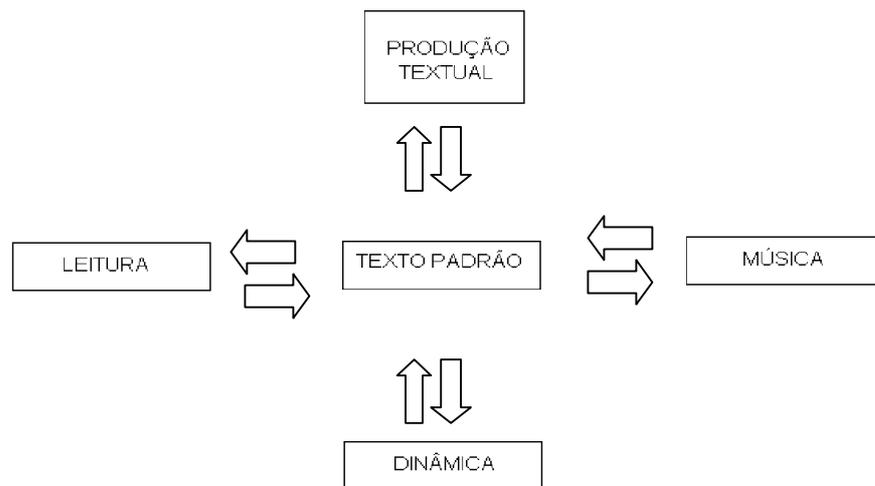
Tripp especifica também, uma relação importante entre a pesquisa e o objeto em referência à pesquisa-ação e essa ligação ocorre: Ação: planejar uma melhora da prática; agir: para implantar a melhora planejada; monitorar e descrever: os efeitos da ação e avaliar: os resultados da ação, tudo relacionado à investigação.

Ao mesmo tempo em que se procede ao ajustamento dos métodos, nota-se que é grande o leque de variantes que podem ser estabelecidas para o enriquecimento da aprendizagem. É com esse pretexto que o educador deve levantar-se em prol de uma perspectiva que acione as práticas em sala de aula para experiências inovadoras que contemplem ao mesmo tempo o estudo sobre o desempenho de seus alunos, a pesquisa-ação e os pressupostos teóricos imprescindíveis a qualquer prática teórica que envolva o contínuo desenvolvimento intelectual do educando.

Em sala de aula, o professor aproveitou todo esse conhecimento teórico-expositivo pelas pesquisas propiciadas pelos teóricos e reaplicou-os em sala de aula em prol do desenvolvimento pedagógico de seus alunos, para isso sua prática foi colocada a serviço da descoberta por novos desafios metodológicos que enriquecesse o seu desempenho em sala de aula. São inúmeros os instrumentos que o auxiliaram na interligação do texto com os gêneros do discurso, pois estes como entidades socioculturais e comunicativas são variáveis e são encontradas em todos os lugares em que impera a comunicação.

A letra por sua luminosidade, pôde favorecer o mestre que dispôs de diferentes formas de intervenção com os educandos na utilização da temática exposta pela música. Já a melodia por todo um conjunto agradável de som enriqueceu o desenvolvimento da metodologia e contribuiu para a concretização da afetividade.

Um ponto interessante e metodológico em que se estabeleceu esta pesquisa-ação e já demonstrada pelo teórico David Tripp (2005), foi o uso do treino: texto padrão - leitura - música - dinâmica - produção textual, pode perfeitamente ser representado pelo indicativo conceitual abaixo, onde podemos ao mesmo tempo: planejar, agir, monitorar, descrever e avaliar os caminhos percorridos por nossos educandos dentro da presente investigação:



O texto como ponto de referência nos favoreceu em relação às intervenções desejadas dentro da pesquisa-ação, pois o praticar tornou-se o ponto de partida para que se estabelecesse todo um rol de ações que favoreceram o processo investigativo. As setas no quadro indicaram o percurso que fosse seguido. A ordem em que se posicionaram favoreceu e, ao mesmo tempo, desobrigou o pesquisador a seguir um caminho predeterminado. A leitura, a música, a dinâmica e a produção em geral estiveram sempre interligadas e, ainda em relação ao método proposto por Tripp (2005), no planejamento constaram as ações que foram desenvolvidas, enquanto o monitoramento constante trouxe mais objetividade à investigação. Outro aspecto importante foi a observação dos gêneros do discurso que compuseram os tipos textuais da língua portuguesa. Esses gêneros puderam ser utilizados como instrumentos de acesso ao aluno em suas composições.

3.3.2 Um pouco da Biografia de Milton Nascimento e Almir Sater

Milton Nascimento nasceu no Rio de Janeiro, em 26 de outubro de 1942. É um cantor e compositor brasileiro reconhecido mundialmente como um dos mais influentes e talentosos cantores e compositores da MPB. Conhecido também pelo apelido de *Bituca*.

Filho de uma empregada doméstica, foi adotado por um casal cuja esposa (Lilia Silva Campos) era uma professora de música. O pai adotivo, Josino Campos, era dono de uma estação de rádio. Mudou-se para Três Pontas, em Minas Gerais, antes dos dois anos e aos três anos já cantava em festas e bailes da cidade. Principais composições: Maria, Maria (1978), Travessia (1978), Estrelada (1980) Coração de Estudante (1984), Canção da América (1994).

Almir Eduardo Melke Sater nasceu em Campo Grande. MS, em 14 de novembro de 1956. Desde 12 anos tocava violão. Com 20 anos, saiu da cidade natal e foi estudar direito no Rio de Janeiro. Pouco habituado com a vida na cidade grande, passava horas sozinho tocando violão. Um dia, no Largo do Machado, encantou-se com o som de uma viola tocada por uma dupla mineira. Desistiu da carreira de advogado e logo descobriu Tião Carreiro, violeiro que foi seu mestre. Principais composições: Trem de Lata (1986), Trem do Pantanal (1986), Tocando em Frente (1990) Missões Naturais (2006).

Com diversos trabalhos dirigidos à dramaturgia e literatura, é considerado atualmente como um legítimo representante da cultura sul-mato-grossense. Responsável por colocar o nome do estado em todo território nacional, quando o assunto é música, teledramaturgia e literatura, “Jerônimo trilha sonora” (1984) “O Pantanal” (1990), “A História de Ana Raio e Zé Trovão” (1991), “Bicho do Mato” (2006), entre outras. É conveniente lembrar que Almir Sater faz parceria, atualmente com vários compositores de renome nacional. Um bom exemplo é Renato Teixeira, que teve participação brilhante na composição Tocando em Frente do autor citado nesta biografia.

ESTRELADA (1980)

Milton Nascimento – CD Angelus (*apud* Pellegrini, 1999)

És menina do astro Sol

És rainha do mundo mar
 Teu luzeiro me faz cantar
 Terra, Terra, és tão estrelada

O teu manto azul comanda
 Respirar toda criação
 E depois que a chuva molha
 Arco-íris vem coroar

A floresta é teu vestido
 E as nuvens o teu colar
 És tão linda ó minha Terra
 Consagrada em teu girar

Navegante das solidões
 No espaço a nos levar
 Nave mãe é nossa

Terra, Terra, és tão delicada
 Os teus homens não têm juízo
 Esqueceram tão grande amor
 Mas ninguém dá o teu valor

Terra, Terra, eu sou teu filho
 Como as plantas e os animais
 Só ao teu chão eu me entrego
 Com amor, firmo tua paz

O trabalho começou pelo professor com a leitura conforme o método demonstrado pelo quadro da página 53 e, em seguida, promoveu a prévia interação com seus alunos para que o método se incorpore a fim de que todos se comprometam com a estrutura da proposta. Lembrando que essa sala de aula, 4º ano “A”, matutino, fez o estudo somente literário dessa letra, a música não foi executadas com os discentes. A ordem do estudo dirigido já foi conhecida no início da Metodologia – letra musical, leitura, canto e redação. Na leitura o professor pôde sugerir debates com os alunos em relação ao trabalho de produção do autor, suas características, história e relação com as observações sobre a Escola Literária a que pertence e outras nuances biográficas e de estilo referentes ao autor.

Em Estrelada, Milton Nascimento CD Angelus (apud PELLEGRINI, 1999). Como Pellegrini (1999, p. 25) nos apresenta convenientemente: “[...] Milton Nascimento descreve o planeta Terra de maneira poética, elogiando sua beleza e importância para os seres que nela habitam: “No espaço a nos levar / Nave mãe é o

nosso lar”. Nas quatro primeiras estrofes, ele enfatiza esse aspecto por meio de uma série de imagens: “menina do astro sol”, “rainha do mundo”, “floresta é teu vestido” e outras mais. Já nas duas últimas estrofes, ele recrimina os homens pelo fato de não retribuírem o seu amor e, no final, declara com devoção: “Só ao teu chão eu me entrego”.

Percebe-se, claramente, que o autor expressa um comentário bastante didático em relação ao conteúdo da música de Milton Nascimento, preocupando-se em assimilar claramente os segredos semânticos de sua composição. O professor, juntamente com seus alunos, pôde enriquecer esse comentário – ainda no quesito letra musical – a fim de que o aluno interaja com o verdadeiro significado do método.

Em seguida, foi feita a leitura com os educando dentro de um espaço de letramento definido para que haja a participação de todos. Não nos esqueçamos de que a leitura ainda é um grande “nó” no que tange à formação intelectual do alunos, então, deve-se tomar bastante cuidado para que o aluno demonstre bastante interesse pelo trabalho em sala de aula. O pesquisador realizou estudos em relação ao nível fonológico, por exemplo, “És menina...”, “És rainha...”. Note que já existe intensa musicalidade em relação às expressões apresentadas e que puderam ser enriquecidas com novas sugestões como definições gramaticais adequadas, não que sejam essenciais à culminância do trabalho, mas que acrescentaram importantes subsídios para a compreensão dos alunos.

O que se evocou a partir desse momento com este texto, foi a crescente necessidade do encontro da reflexão de que o professor ao pesquisar e desenvolver uma metodologia em sala de aula está, concomitantemente, utilizando canções que compõem a nomenclatura da Música Popular Brasileira, enfatizando seu valor e, ao mesmo tempo, fixando o objetivo geral da presente investigação.

TOCANDO EM FRENTE (1990)

Almir Sater

Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte
Mais feliz quem sabe só levo a certeza

De muito pouco eu sei
E nada sei...

Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs
É preciso amor pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir

Penso que cumprir a vida seja simplesmente
Compreender a marcha e ir tocando em frente
Como um velho boiadeiro tocando a boiada
Eu vou tocando os dias pela longa estrada
Eu vou, estrada eu sou...

Todo mundo ama o dia todo mundo chora
Um dia a gente chega o outro vai embora
Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si, carrega o dom de ser capaz
De ser feliz...

Em relação ao texto acima, tivemos um nova sugestão de trabalho com o gênero música em sala de aula. O professor teve, a partir do texto poético, já citados, caminhos para interagir com seus alunos e, com isso, despertá-los para o treino da leitura e escrita: objetivos principais deste compêndio. Não se tratou, entretanto, de mero trabalho de reconhecimento linguístico automático e tradicional; mas sim de possibilidades – talvez até constatando-se como práticas improvisadas e descobertas que são sempre bem-vindas quando planejadas e contendo à busca pelo desenvolvimento pedagógico do alunado.

Como ponto de partida, o pesquisador efetivou o treino da leitura, buscando práticas já existentes na experiência do aluno, sempre trazendo inúmeras possibilidades didáticas de seu meio social. Nunca devemos nos esquecer de que o treino da leitura deve ser realizado de forma afetiva e pacienzosa, buscando a efetiva participação dos alunos, sem traumas e com respeito às suas limitações. A música, além de ser um fator fundamental de interação de grupos, pode trazer a transversalidade de alguns grupos sociais, contribuindo para que o educando mostre, por meio de sua realidade, um pouco de conhecimento sobre diferentes tipos de música, contribuindo para a maior fixação do objetivo principal do trabalho: promover o treino da leitura e escrita, utilizando o texto musical.

Outra atividade direcionada à prática desse treino em sala de aula ficou

evidenciada pela interpretação de textos, utilizando a formação de grupos com os alunos, a fim de que o trabalho fosse dinâmico e colaborativo, nunca se esquecendo do planejamento, por ser essa uma prática essencial a qualquer trabalho em sala de aula. O professor pôde trazer Histórias em Quadrinhos para relacioná-las com os textos musicais, bem como usar a criatividade dos alunos em comporem novos textos, já que a finalidade básica deste trabalho consiste o treino da leitura e produção.

O trabalho de canto, talvez o mais delicado, porque envolveu habilidades, nem sempre encontradas em todos os seres humanos, mas que foram desenvolvidas com interesse desde que a afetividade e solidariedade estivessem presentes. Por fim, a composição pôde orientada após amplo trabalho e familiarização dos alunos com o texto musical, pois só assim o interesse de todos pode surgir como um importante atributo ao desenvolvimento do método.

Outro aspecto interessante e que pode ser evidenciado a qualquer tempo foi o morfológico. De forma pertinente afirma Travaglia (1984, p. 29): “Os morfemas lexicais são signos usados para denominar coisas ou situações com as quais o homem entra em contato quando se situa no mundo – o conjunto de morfemas lexicais forma o léxico. Assim o professor pode evidenciar formas características no texto e, assim situar o aluno em um campo imaginário, auxiliando-o na compreensão global do texto. Por exemplo, “sorriso”, “chorei demais”, “manhas e as manhãs”, “sabor das massas e das maçãs”, etc.

Assim, descrevendo e avaliando as ações de acordo com os objetivos traçados, a pesquisa mostrará o grau de desenvolvimento dos alunos. A dinâmica é sempre uma estrutura acessória ao bom desenvolvimento do trabalho, bem como um ponto crucial para que se estabeleça uma observação aceitável de interação.

Ainda em relação aos gêneros do discurso de acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 80):

Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Isso implica uma transformação, pelo menos parcial, do

gênero para que esses objetivos sejam atingidos e atingíveis com o máximo de eficácia: simplificação do gênero, ênfase em certas dimensões etc.

Quando se pretende elencar dados referentes ao desempenho de determinado grupo, dados esses tabulados nas páginas 69 e 70 deste compêndio, principalmente em relação ao treino da leitura e escrita, é importante que se evidencie, intuitivamente, os resultados que se pretende atingir. As grandes pesquisas são frutos de uma anterioridade objetiva de quem se propõe a executar trabalhos científicos com resultados aceitáveis por todos os participantes e a comunidade educativa.

Toda a pesquisa obedeceu ao encaminhamento do treino da prática de ler e escrever, pois em relação ao quadro sinóptico da página 52, visto anteriormente podemos observar que todo o trabalho com o aluno converge para um texto-padrão. Esse texto é base para o desenvolvimento da metodologia para aquela aula. Esses textos são selecionados a partir da literatura da Língua Portuguesa clássicos ou regionais. Koch e Elias (2011, p. 134), asseveram: “Especificamente do ponto de vista da produção, podemos dizer que o escritor, por ocasião da sua atividade de produção, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição e procede a escolhas”.

Convém que o professor, então, assegure ao discípulo um amplo leque de sugestões para que ele promova, além do treino contínuo, uma forma objetiva de escrever. É este caminho que se sugeriu para que o treino da expressão oral fosse desenvolvido em sala de aula, promovendo uma nova fórmula, não mágica, mas aceitável de intervenção pedagógica ao mestre em sala de aula.

Os debates em sala de aula, sempre se respeitando a faixa etária das classes que estiveram sendo trabalhadas, foram cruciais para a fixação do conteúdo e a abrangência das técnicas redacionais, bem como as habilidades desenvolvidas, fazendo com que a pesquisa tornou-se mais profícua em relação ao resultado final e os alunos interagiram mais facilmente com o método apresentado.

A integração dos alunos com as técnicas, os referenciais teóricos e os recursos utilizados foram outro fator que demonstrou ser decisivo na capacitação e entendimento do método aplicado. Os espaços educativos escolares e informais foram explorados, visando à concretização do diagnóstico sociológico e cultural dos participantes. Os espaços sendo alocados e divididos conforme a necessidade da verificação do

desenvolvimento obtido pelos educandos, sempre avaliando os processos de aquisição dos alunos em relação ao referencial teórico adotado.

O que se evidenciou nesta relação é a forma de que como os diversos estudiosos contribuíram para a prática significativa de aprendizagem e o trabalho que foi sendo desenvolvido pelo professor em sala de aula. Cada teórico, em seu tempo, contribuindo de forma contemporânea, para que se estabelecesse a realização e culminância de uma metodologia favorável ao desenvolvimento dessa prática didática, concretizando o objetivo principal: *desenvolvimento da expressão oral e produção textual*.

3.4 Exposição e problematização

Se na verificação dos fatos e averiguações muito se pôde descobrir, então foi imprescindível que diante das várias possibilidades de intervenções, a pesquisa-ação esteve direcionada para fatos concretos. As ações desenvolvidas em sala de aula foram úteis para que se tivesse um legado de resultados que coubessem à reflexão do papel do mestre como um mediador da aprendizagem significativa. Saber utilizar a língua, bem como o abecedário de maneira segura foi fundamental para inserir a leitura e a escrita nas diferentes práticas sociais.

Ficou bem claro que os inúmeros gêneros do discurso presentes no léxico da língua portuguesa facilitam o trabalho do educando na busca por caminhos que o levem a aperfeiçoar a forma mais correta e compreensível o ato de ler e escrever. Segundo assevera Cagliari (2009, p. 34): “[...] a adaptação do alfabeto para escrever diferentes línguas acabou tornando as relações entre letras e sons extremamente variadas, fazendo, de certo modo, perder a simplicidade de origem”. É compreensível, então, que por mais que se tente mitigar os efeitos dessa complexidade afirmada pelo autor, vamos encontrar sempre grandes desafios na relação conhecimento do alfabeto e as práticas da leitura e escrita.

A vantagem de uma nova experiência tem mostrado que tudo pode se transformar quando se pesquisa insistentemente para melhorar o ensino em relação às diversas práticas que envolvam a leitura e a escrita; é no alicerce que se constrói a base para todo o futuro educacional. A força está no domínio das relações sociais para uma formação intelectual promissora. A experiência vai aparecer de forma construtiva diante dos inúmeros obstáculos encontrados, como verificamos em Bondia (2002, p. 25 apud

HEIDEGGER, 1987, p. 143),

[...] fazer uma experiência com algo, significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo.

Não se pode negar a grande importância da experiência, principalmente por que em relação à escolarização, sempre haverá o envolvimento de muitos profissionais nas mais variadas modalidades de ensino. Nota-se diante disso, que o principal ingrediente da experiência em processos educativos é a descoberta. Esse fato faz com que tudo que for sintetizado traga um resultado advindo da descoberta, da curiosidade, do profissionalismo e, com isso, uma sensação de profunda realização.

A partir da observação inicial percebeu-se a dificuldade dos alunos em concatenar a compreensão textual com as práticas da leitura e escrita. Verificou-se que muitos alunos liam, mas não conseguiam demonstrar na escrita sua compreensão em relação à leitura, foi constatada, então, em uma sondagem inicial, a ineficiência dos alunos em relação às práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita e, portanto, alfabetização e letramento.

Essa observação pôde ser feita nas duas sala do 4º ano em que a pesquisa foi desenvolvida. Cagliari discorre sobre algumas das dificuldades observadas.

Categorização dos Erros Ortográficos: 1. Transcrição fonética: ocorre quando a fala é transcrita. Ex. mininio (menino), homi (homem), cartais (cartaz); 2. Uso indevido de letras: ocorre quando uma letra é escolhida de forma incorreta para representar um som. Ex. xaruto (charuto), cangica (canjica), princeza (princesa); 3. Hipercorreção; o aluno generaliza determinada forma e escreve com base no conhecimento de outras palavras que têm som e grafia diferentes. Ex. passol (passou), teia (telha), árvore (árvore). (CAGLIARI, 2002, p. 75).

Lembrando que muitas dificuldades foram identificadas conforme a citação de Cagliari (2002), expressa acima, mas nem sempre foram observadas conforme a citação do autor. Por exemplo: palavras como “azas”, “giboia”, “rapaiz”, foram observadas em diversos textos produzidos pelos alunos. Outras como “voutou”, “familha”, “açü” e

muitas outras. Houve a necessidade da retomadas das produções já nessa fase da pesquisa. A primeira inferência diagnosticada foi a velha máxima da alfabetização sem o letramento necessário para específicas práticas sociais. De acordo com Soares (2004, p. 97): “[...] é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e escrita”. Note que o aluno de um 4º ano em sua consigna não conseguiu padronizar a leitura e escrita em um contexto de mínima compreensão para o leitor. As intervenções passaram a ser utilizadas a partir dessa perspectiva.

3.5 Intervenções teóricas e práticas

As propostas que visam ao complemento do trabalho do professor são incontáveis quando se faz referência aos suportes teóricos existentes. O educador pode se lançar por inúmeras pesquisas que facilitarão a sua prática no exercício do magistério. Em relação à organização do trabalho didático, conforme afirma Alves (2005, p. 11): “[...] o fato de ser uma relação que coloca, frente a frente, o educador, de um lado, e o (os) educando (os) de outro [...] e se realiza com a *mediação* de instrumentos didáticos, que envolvem as tecnologias educacionais e os conteúdos ministrados, no âmbito de um *espaço físico* preciso”. Esta assertiva nos faz refletir que o trabalho didático do mestre no que se refere aos atos de mediação, é sempre interligado aos conteúdos por ele proferidos e o espaço físico adotado.

Outro ponto que mereceu citação neste estudo foi a relação que dispôs a pesquisa (oralidade e produção textual) com a transversalidade, pois o que se disponibilizou em sala de aula pôde representar um grande passo na integração dos alunos aos novos desafios. A transversalidade – “possibilidade de se estabelecer na prática educativa uma relação entre aprender conhecimentos” – segundo Bovo (2004, p. 3) pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que foram envolvidas nos temas, a fim de que houvesse uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores, características observadas pelo contato dos alunos com os textos, alguns já bem conhecidos por eles.

A partir desse momento já no mês de junho passou-se a perceber certo desenvolvimento desses alunos no que se referiu à demonstração de alguns resultados

não encontrados anteriormente, tais como a articulação já clarificada de alguns alunos em relação ao tema proposto. Especificamente, notou-se, a partir desse momento práticas demonstradas pelos alunos em relação a uma produção textual compreensível. A demonstração de muitos alunos no que se inferiu à identificação de alguns gêneros do discurso apresentados pela metodologia da pesquisa. Gêneros expressos por meio dos textos musicalizados e que fazem parte do dia-a-dia dos alunos (Tocando em Frente, Trem do Pantanal, Trem de Lata, etc.). As passagens como “*Ando devagar porque já tive pressa e levo esse sorriso porque já chorei demais*”. Observa-se, claramente a presença de musicalidade nesse fragmento, Marcuschi (2005, p. 29), cita: “[...] os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual”. O aluno passou a identificar, então, peripécias e contornos em sua produção oferecidas por esses gêneros discursivos.

Em relação ao treino da leitura e escrita, o que se observou como válido foi a relação entre os valores socioculturais pertinentes ao processo empírico e histórico do aluno, isto é, aquilo que, culturalmente, o educando dispôs, demonstrou como subsídio para a prática do professor. Os textos produzidos pelos alunos (consignas) e as expressões orais demonstradas já no mês de junho, foram imprescindíveis para orientar os novos rumos da pesquisa em relação ao desenvolvimento da leitura e da escrita. O verdadeiro valor didático foi mostrado pelas experiências trazidas por eles de suas comunidades, o entretenimento, as práticas sociais e o conjunto de obras populares por eles conhecidas foram fundamentais para o processo que se procurou desenvolver naquela sala de aula.

As habilidades necessárias tanto no Ensino Fundamental quanto nas demais etapas da Educação Básica sempre foram – em língua portuguesa e, preferencialmente, voltadas ao texto, a capacidade do aluno em evoluir na oralidade e produção textual. Esse desafio tornou-se ao longo dos meses de pesquisa muito importante em relação ao trabalho com a linguagem e, justamente, nessa pesquisa mostrou-se um grande provocador de discussões no que se referiu à descoberta de metodologias que foram se estabelecendo como novos recursos em prol da aprendizagem dos alunos, promovendo, também, a evolução em seu desempenho em sala.

O que se contextualizou com esse trabalho foram as contribuições dos diversos teóricos em seus estudos e pesquisas, pois a partir da implementação da metodologia,

como ficarão bem mais esclarecida no desenvolver desse texto, pôde se estabelecer o grau de dificuldade demonstrado pelos alunos, resquícios de uma alfabetização nem sempre preconizadora e objetiva, já que os diferentes gêneros discursivos foram primordiais para o desenvolvimento, neste caso específico, dos discentes em relação à ascensão no que se referiu à leitura e à escrita, provocando um conhecimento bem mais aprofundado, pormenorizando a ideia de definição do *texto*. Assim como argumenta Sartorelli (2005, p. 25): “Uma das primeiras questões que o professor deve ter muito claro quando trabalha com o texto é o conceito do mesmo, isto é, o que o professor entende como texto?”. Texto é uma contextualização coesa e coerente que marca a existência de um povo. As civilizações são conhecidas pelos textos que nos deixaram como legado.

Para responder as diversas questões propostas pela pesquisa foram necessárias para o educando, então, além de autonomia, a capacidade de percepção sobre seu real papel das diversas relações socioculturais existentes em um ambiente escolar. Houve a percepção de leve ascensão pedagógica, com o desenvolvimento das atividades textuais (leitura, execução musical, dinâmica e produção textual) elaboradas com os alunos, e essas ações tornaram mais evidentes os diversos suportes que encaminharam os alunos para a produção de diversos textos. Neste caso específico – o treino da expressão oral e escrita – com a aplicação contínua dos exercícios e da relação entre o texto musical e a produção, favoreceu, também o conhecimento das diversas tipologias textuais, bem como o uso do grande número de gêneros do discurso à sua disposição.

Outro aspecto discutido nesta investigação foi o constante desafio por que passou o educador em promover diversas ações que despertassem no aluno o interesse pela leitura e escrita, haja vista que essas habilidades sempre foram pré-requisitos a cada etapa de inclusão suportada pelo educando ao longo da Educação Básica. Uma pergunta importante que pôde ser feita ao docente, provocando uma reflexão como precursor no ato de ensinar e mediador das diversas interações em sala de aula: *Como se poderia promover a ascensão desse aluno na prática da leitura e escrita nos diversos anos do Ensino Fundamental, diante das dificuldades apresentadas?*

Realmente é uma pergunta não tão simples de se responder, principalmente se a relacionarmos com a prática e o desempenho do professor em sala de aula, promovendo assim uma significativa e real pesquisa-ação em prol do desenvolvimento de seus

alunos, que deve ser o princípio de tudo. Essa discussão voltaria a nos levar ao real sentido do questionamento acima apresentado, que sempre estará ligado à autonomia e a formação por que passa o professor continuamente ao longo de sua carreira. Houve a necessidade de buscar metodologias que preconizassem a fixação desse conhecimento apresentado até esse momento ao aluno: treino da oralidade e produção textual por meio do texto musical.

Percebeu-se, então, que era necessário que se repetisse algumas atividades para fixar o desenvolvimento dos alunos que apresentaram maior dificuldade. Uma clara inferência em determinar a diferença das consignas produzidas anteriormente com as atuais resultantes do projeto de pesquisa foram observadas nesse momento, quando se relacionou a oralidade (leitura e manifestação própria do aluno) e a produção textual. A volta foi necessária, não para uma insistência necessária para a realização da pesquisa, mas sim conforme Bondia (2002, p. 25): “[...] o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido”. O autor torna claro o fundamento principal da volta às intervenções, não para diagnosticar o problema, mas sim pormenorizar e buscar soluções para que se atingisse também novas possibilidades de se aplicar, com objetividade, o desenvolvimento da leitura e a escrita em relação às diversas práticas sociais que se encontram diversificadas nos mais diferentes meios de comunicação.

A teoria bem fundada foi fundamental às intervenções metodológicas, visando ao aprofundamento das noções de como um processo que envolveu a aprendizagem pode se realizar. O professor, como autor de uma prática de ensino viável, recorreu aos referenciais, que aprofundaram os rumos de sua atuação em sala de aula. Não que se busquem referências únicas, mas um conjunto de sugestões, que farão com que o docente raciocine em seu verdadeiro papel de instruir rumo à cidadania. As intervenções testadas de acordo com os pressupostos científicos e metodológicos, sempre contemplam a junção entre a prática e a teoria, atingindo pontos positivos, que culminam em formas de intervenções pedagógicas.

O professor deve, pois, buscar meios para que se torne evidente e seja observada claramente por seus alunos e toda a equipe pedagógica da escola, a importância de seu desempenho didático no processo de organização de sua atividade. O seu percurso profissional deve ser resultado de reflexões históricas de um

trabalho ideológico e pragmático, a fim de que constem em documentos a sua prática e responsabilidade pelo trabalho desempenhado. Essa atitude jamais provocará a perda de oportunidade de o professor trilhar novos desafios didáticos, que poderão compor sua prática educacional. Não se pode conceber a ideia de que tudo que envolve os processos educativos já venha pronto de um determinado manual padrão.

3.6 Diagnósticos e correções

Não se pode deixar de considerar a importância do método para o desenvolvimento do processo educativo, já os recursos dão movimento ao método didático, não se abstendo de confirmar a veracidade dessa relação. Isso ocorre pela vacância de certos preceitos que envolvem a didática, desde o uso desses recursos até o domínio do discurso e método como estruturas necessárias à concretização de qualquer intervenção educativa. O diagnóstico contínuo é imprescindível para que se consiga um acompanhamento positivo da pesquisa. Esse método vai tornando o trabalho de investigação mais fixo e reflexivo.

Quando tratamos do treino de leitura e escrita, como metodologias de inclusão pedagógica foi necessário que percebêssemos o quanto o conjunto dos diversos referenciais teóricos e pensamentos filosóficos foram importantes para todo o processo. Já citados Alves, André, Marcuschi, Sartorelli, Schnewly e Dolz, Soares, entre outros. A pesquisa desenvolvida possibilitou constantes intervenções, pois o trabalho foi acompanhado por meio de avaliações e, frequentemente, tabulações, expostas nas páginas 69 e 70, como forma de aperfeiçoar todas as atividades desenvolvidas e o desempenho dos alunos. As correções foram realizadas seguindo todo o levantamento realizado durante a elaboração das atividades pelo pesquisador, bastando que ele realizasse com responsabilidade os levantamentos necessários.

Houve no desenvolvimento da pesquisa um momento em que se tornou necessária um melhor esclarecimento sobre o conceito de gêneros do discurso, pois o aluno em sua elaboração teria que perceber, mesmo de forma substancial, a existência desses gêneros no universo da composição. A não observação dessa característica tornaria sua composição inócua e descontextualizada em relação aos reais fundamentos da pesquisa. O desenvolvimento das atividades elaboradas a partir da dinâmica preestabelecida no quadro sinóptico da página 52 teve que ser reestabelecido para repertoriar o aluno com outros recursos, tais como gêneros variados existentes da

comunicação cotidiana, a fim de que essas dificuldades fossem melhor trabalhadas,

Os gêneros textuais podem ser encontrados nas formas oral e escrita. Pode-se dizer, da oralidade, que é marcada por um saber social comum de como empregar os Gêneros. [...] mesmo que o falante não possua um saber técnico ele é capaz de se comunicar e ser compreendido por seu interlocutor. Algo que acontece porque os Gêneros textuais não são criados por um falante, eles resultam de “formas socialmente maturadas em práticas comunicativas na ação linguageira” (MARCUSHI, 2005, p. 189).

A atividade de socialização da dinâmica houve a percepção de que a sala (4º “B”, turno vespertino) em que os alunos cantavam a música junto com o pesquisador, a afetividade se tornou mais evidente, isso talvez porque a escola nunca privilegiou algo diferente em relação aos afoitos preceitos pregados pelos famigerados currículos. Segundo afirma Duarte Jr. (2010, p. 33): “[...] O poema sempre ficou afeito à aula de português, reduzido a um cadáver sobre a mesa, que vai ser dissecado pelos bisturis teóricos para se extrair metáforas e objetos diretos. Por isso, mata-se o prazer da leitura na escola”. Essa afetividade, que não ficou evidenciado durante a pesquisa que tenha contribuído com uma melhor ou pior ascensão dos educandos em relação à oralidade e à escrita, vem nos comprovar, teoricamente, e, ainda, segundo o autor, que se trata de algo diferente, pioneiro, dentro de uma meta metodológica de investigação.

Todo o trabalho de investigação foi realizado seguindo a Metodologia prefixada anteriormente, pois o trabalho contínuo facilitou a compreensão, pelos estudantes, de que a pesquisa-ação teve um segmento claro e objetivo. A caracterização dos gêneros do discurso que se procurou evidenciar durante toda a pesquisa, não foi definido como um obstáculo, pois ficou claro para o discente a real finalidade de sua utilização. As diferentes observações citadas pelos educandos durante toda a realização da investigação-ação possibilitou o reconhecimento de situações, lugares e personagens que indicaram o gênero do discurso utilizado.

A partir da observação das relações entre à Oralidade e a Produção Textual contextualizando, segundo Soares (2004, p. 97) “[...] o surgimento da palavra letramento, consequência da necessidade de destacar e claramente configurar, nomeando-os, comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações em que a leitura e/ou a escrita estejam envolvidas”. Nesse momento foi evidenciado como um aluno *fraco*, aquele que em momento algum, mesmo com as diversas intervenções

conseguiu relacionar o tema, bem como todo o contexto de gêneros à sua produção. O aluno *regular* foi definido como aquele que, mesmo demonstrando muitas dificuldades em relacionar à oralidade, escrita e a compreensão ao diversos temas sugeridos, foi capaz de articular um pequeno texto desde o início da pesquisa. O aluno *bom (razoável)* ficou evidenciado como aquele discente que, mesmo com erros ortográficos, articulou o período de forma que a compreensão ficasse bem notória para o leitor.

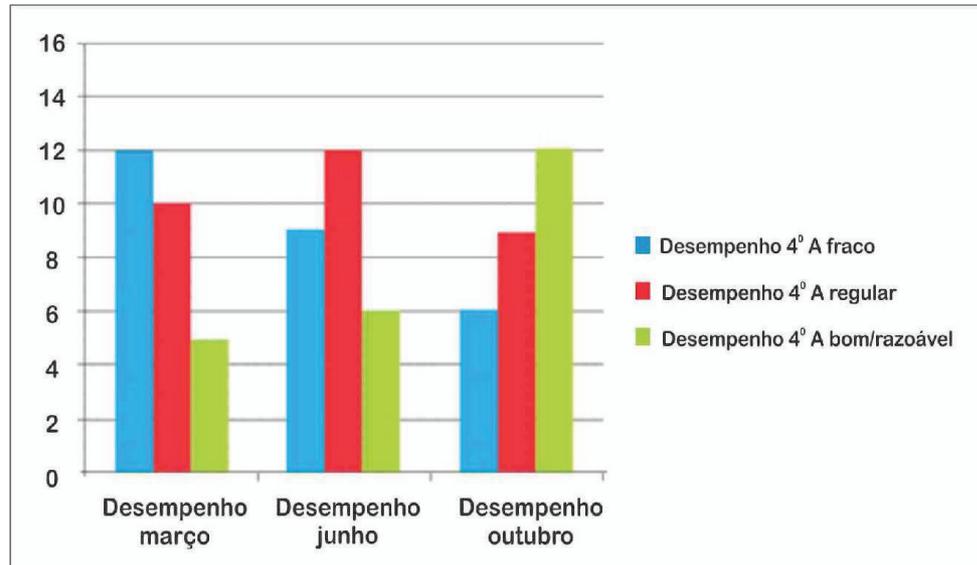
Os educandos do 4º ano “A”, do período matutino, 27 alunos em que a pesquisa-ação foi realizada – lembrando que esses estudantes não tiveram a execução da música durante a realização da pesquisa, foi observado o desempenho fraco em 12 alunos, desempenho regular em 10 alunos e desempenho bom (razoável) em 5 alunos no mês de março. Ficou constatado desempenho fraco em 9 alunos, desempenho regular em 12 alunos, desempenho bom (razoável) em 6 alunos já no mês de junho. No mês de outubro percebeu-se um desempenho fraco em 6 alunos, desempenho regular em 9 alunos e desempenho bom (razoável) em 12 alunos.

Os textos foram corrigidos sempre com a participação dos alunos. Houve troca dos textos entre eles, e o professor pedia para que não fossem feitas anotações, somente foram realizados comentários verbais. Os debates eram feitos sempre após a entrega de todas as produções. Notou-se o interesse dos educandos por uma nova metodologia pedagógica em que todos podiam participar, comentando o trabalho do outro, contribuindo para que as premissas ficassem claras em relação ao real objetivo da pesquisa.

Os alunos apresentaram um aumento gradativo de interesse no transcorrer das aulas que envolveram a pesquisa. As dificuldades apresentadas continuaram sendo tratadas no rol dos inúmeros obstáculos encontrados durante o desenvolvimento da pesquisa. A integração dos alunos com as técnicas, os referenciais teóricos e os recursos utilizados são fatores foram decisivos na capacitação e entendimento do método aplicado.

Pôde-se perceber, claramente, que diante de todas as dificuldades encontradas a releitura do processo foi fundamental para que parte dos obstáculos fossem corrigidos para que a pesquisa-ação tivesse andamento, experiência tornou-se objetiva a partir do momento em que se conseguiu interagir afetivamente o método com o despertar do interesse dos alunos na prática da leitura e escrita em sala de aula.

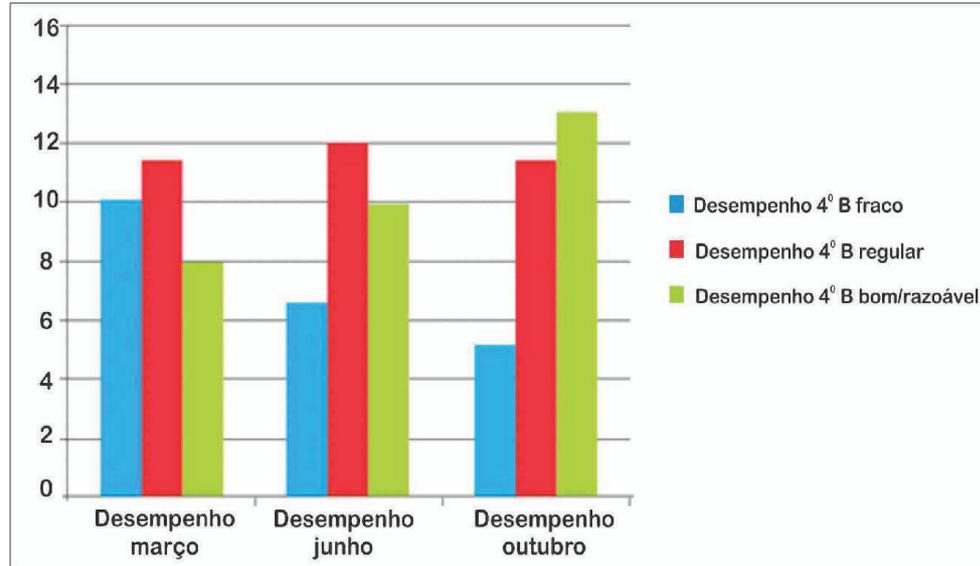
A evolução bem como a análise do desempenho dos alunos pode ser observada no gráfico abaixo:



Em uma observação mais atenta, vamos perceber que houve ascensão dentre os alunos com desempenho regular (10, 12 e 9, respectivamente). Isso demonstrou a continuidade da investigação visando à espera e o acolhimento desses resultados, tais resultados que não prejudicaram o desempenho dos alunos definidos como bons (5, 6 e 12 respectivamente). A queda do número entre os alunos com desempenho fraco também pôde ser uma demonstração de que o diagnóstico, as intervenções e a Metodologia foram motivos para essa evolução.

A sala do 4º ano “B”, período vespertino, 29 alunos que foram submetidos como autores desta pesquisa-ação, ficou constatado no mês de março 10 alunos com o desempenho fraco, 11 alunos com o desempenho regular e 8 alunos com o desempenho bom (razoável). No mês de junho, encaminhando a pesquisa, notou-se 7 alunos com o desempenho fraco, 12 alunos com o desempenho regular e 10 alunos com o desempenho bom (razoável). Já no mês de outubro, próximo ao término da investigação ficou demonstrado 5 alunos com o desempenho fraco, 11 alunos com o desempenho regular e 13 alunos com o desempenho bom (razoável). O que se percebeu, claramente, foi a evolução dos alunos com o desempenho bom (razoável), e a permanência do desempenho daqueles alunos considerados regulares, o que reforça a tese das

intervenções serem sempre necessárias à melhoria do desempenho dos alunos, não importando a área de atuação do docente, desde que esse se comprometa a realização de um trabalho contínuo, objetivo e bem planejado. As características podem ser observadas no gráfico abaixo:



O fato desta sala (4º ano “B”) ter executado a música durante toda a realização da investigação veio demonstrar um alto grau de afetividade em relação ao pesquisador, não que isso tenha sido fundamental para as diferenças observadas entre as séries investigadas. O trabalho de análise tornou-se imprescindível à conclusão. Nessa etapa ficou evidenciadas as dificuldades, bem como as intervenções que deveriam ser executadas, a fim de que os resultados pudessem ser tabulados com maior objetividade possível. Foi crucial observarmos que houve melhora evidente em relação às composições analisadas já entre os meses de junho e outubro.

Urge especificar que pelas intervenções feitas, ficou evidenciado que o aluno em contato com formas diferenciadas de modalidades pedagógicas pode integralizar-se a diferentes metodologias com sucesso. Foram escolhidos textos de alunos das duas salas diferentemente da metodologia aplicada (em uma das salas os alunos não executaram a música no gênero canto). Ficou claro, também, uma evolução na escrita diante dessa prática social adotada, em que se privilegiou a leitura e a escrita e, ainda, conforme o método preestabelecido.

É imprescindível que delimitemos a importância deste estudo à profunda

reflexão, em relação ao que se deseja realmente levantar: a aceitabilidade do aluno em tratar temas desconhecidos, no que se refere a estudos que envolvam novos textos e, com eles, o trato com diversos gêneros do discurso em direção à leitura e produção textual, fixando a alfabetização e dando-lhe um amparo social da qual se fixa a sua real finalidade, contribuindo cada vez mais na orientação da criança ao encontro da compreensão em um contexto de alfabetização e letramento o uso da leitura e escrita nas diversas práticas sociais. A pesquisa-ação foi imprescindível para a compreensão de que a prática pedagógica de constar de metodologias, mas também de autonomia do educador no desenvolvimento de sua prática. A pesquisa promove descobertas, gera experiências que farão parte de um rol na vida do docente. Esse desenvolvimento é crucial para o aprimoramento de seu desempenho profissional.

Considerações finais

É obrigação legal dos envolvidos com o ensino, nas diversas etapas, preparar o aluno criticamente e profissionalmente para ingresso à cidadania, alcançando o mercado de trabalho e, conseqüentemente, corroborando a ideia de que uma pessoa intelectualmente preparada pode ter mais facilidade em resgatar sua autoestima e dignidade diante dos percalços que apareçam em seu cotidiano.

Compreende-se, também, que a educação é caminho inquestionável, para que alcancemos, com plenitude, a autorrealização e o desenvolvimento socioeconômico individual. Não por ser um gesto ideológico e reconhecido por todos como sublime e cordial, mas por trazer dentro de si um juramento daqueles que se colocam à disposição da arte de ensinar. Quando se organiza qualquer proposta, como esta que agora está sendo apresentada, o primeiro passo é ter a certeza de que se trata realmente de uma atividade inovadora e que atenda aos anseios de toda uma comunidade educativa. Não por estar vinculada ao interesse da aprendizagem, mas por se apresentar como forma de se promover uma aprendizagem realmente significativa.

Em relação a letramento e inclusão pedagógica é importante que percebamos o quanto essas linhas de pensamento são importantes para o processo educativo, porque contém o principal ponto de partida do cidadão para seu desenvolvimento intelectual: autonomia para o uso linguístico adequado às diversas práticas sociais a que ele possa estar inserido. Convém lembrarmos que o processo comunicativo é composto por diversas características que envolvem tanto o emissor quanto o receptor no ato de sua concretização. A pesquisa como forma de encontro à investigação científica, por mais incipiente que nos possa parecer, favoreceu o educando no interesse por formas inovadoras de se promover o ensino e a aprendizagem. Nunca, no entanto, devemos nos esquecer, em relação à pesquisa, de que o planejamento e o acompanhamento foram essenciais.

Ocorreu de forma interessante, também, considerações sobre gêneros do discurso e tipos textuais, fazendo com que o leitor tivesse uma maior reflexão do papel do professor na descoberta de novos caminhos, auxiliando o educando no processo da leitura e escrita, desde que essas duas estruturas se completassem, trazendo novas possibilidades de letramento.

É importante ressaltar que a base para a presente análise confirmou a necessidade de se preconizar de forma dialética a definição de como a alfabetização e o letramento ocorre nas escolas brasileiras. A prática de uma metodologia contextualizada torna essas estruturas como uma importante ferramenta de rumo à aprendizagem e à cidadania. O processo de pesquisa-ação no qual se verificou realidades distintas fez com que se percebesse que o processo de escolarização ainda carece de estudos e reflexões.

Outras metodologias vieram a agregar novas definições que não privilegiaram as verdadeiras relações entre a fala e escrita, criando conceitos que subestimam uma prática considerada sistemática para a formação da criança: a alfabetização. A Alfabetização como contexto de escolarização, vem adquirindo, ao longo de décadas, métodos e com eles críticas e discussões, que proporcionaram diversos caminhos para que o professor realize sua prática na promoção da codificação e decodificação de seus alunos.

Em inúmeras propostas são encontradas formas pioneiras que orientam a implantação do letramento, este indissociável à alfabetização, a integrar a criança ao domínio das diversas práticas sociais. O caminho para se concretizar uma evolução profícua no desenvolvimento intelectual da criança é vasto, mas temos que considerar que tudo depende da base. É na base que se construirá um alicerce de saber que jamais se perderá durante o processo de formação da criança.

Conforme Soares (2003): “[...] Interagindo com a escrita, a criança vai construindo o seu conhecimento, vai construindo hipóteses a respeito da escrita e, logicamente, vai aprendendo a ler e escrever numa descoberta progressiva”. A autora opina de forma clara e objetiva em relação ao trabalho do professor no que se refere à leitura (não nos esqueçamos da comunicação oral da criança, não nas leituras impostas e constrangedoras, mas sim no livre e delicioso prazer em ler) e a escrita. Os compêndios teóricos que se direcionam a facilitar o trabalho do professor devem ser utilizados sem precedentes a fim de que a fixação da aprendizagem esteja sempre presente no desenvolvimento intelectual e cultural da criança.

Não se espera aqui, com essas intervenções, que o fracasso não vá existir em alguns casos, pois são inúmeros os fatores sociais externos que normalmente contribuem nem sempre de forma positiva ao trabalho do professor. O professor como um “*caçador de recompensa*” deve despertar na criança o gosto pela leitura, para com

isso, conseguir sua própria realização: favorecer ao aluno o gosto pela leitura e escrita.

Segundo Frade (2007): “A discussão sobre métodos é recorrente na Pedagogia da Alfabetização e retomá-los significa pensar a própria escolarização dos conteúdos da língua”. Então, cabe ao professor evidenciar os fundamentos pertinentes a cada método e, focalizá-los como algo a ser comparado com a prática pedagógica. Não que se tenha que verificar o “certo” ou o “errado”, mas tudo que favoreça a apreensão dos educandos e que resulte em algo significativo como aprendizagem.

A criança, já alfabetizada, tem de forma continuada contato com novas formas de saberes e, com eles, novas facetas de uma sociedade marcada por inúmeras variantes e práticas sociais distintas. As experiências vão se tornar mais evidentes, quanto maior o contato dessa criança com as novas experiências do uso do alfabeto em práticas de leitura e escrita.

Os gêneros do discurso já amplamente discutidos durante toda a pesquisa, vêm evidenciar de forma pedagógica a necessidade dos interlocutores em processos de escolarização a refletirem sobre as imensas formas de atuação dessas entidades sócio comunicativas na efetivação dos processos linguísticos de massa e, por conseguinte, a necessidade de serem implantadas com destaque na formação escolar da criança já nas séries iniciais. Segundo Marcuschi (2005, p. 30) observa: “Os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano”.

A oralidade – aqui se destaca toda a comunicação e expressão do aluno e não só a leitura – e a produção textual são pré-requisitos em todo percurso do Ensino Fundamental. Então, se refletirmos mais objetivamente, não só nesta pesquisa-ação que se deve contextualizar o emprego dos gêneros do discurso, mas há a necessidade de se destacar o emprego dessas entidades durante todo o processo de escolarização da criança e do adolescente. O professor deve estar atento para o contínuo treino destas modalidades, a fim de que o educando não se perca na fixação de sua alfabetização. Devemos nos lembrar de que toda ascensão educacional estará concentrada na maneira pela qual o educador fará a mediação do treino constante da leitura e escrita de seus alunos.

A configuração dos gêneros do discurso foi imprescindível para o

desenvolvimento da pesquisa-ação, pois propiciou a demonstração do caráter primário e secundário dessas entidades, facilitando o educando à compreensão das necessidades de selecionar as diferentes estruturas para melhorar sua produção. A criança bem encaminhada pode até encontrar dificuldades na identificação dessas entidades comunicativas, mas jamais se perderá em relação ao seu uso.

É importante destacar, como ocorreu durante toda a pesquisa-ação – bem como foi uma constante nas intervenções – a necessidade da diferenciação entre os gêneros do discurso em suas diversas intervenções, pois ainda segundo a concepção de Bakhtin (2000, p. 281): “[...] distingue, ainda, os gêneros de discurso primários, constituídos de comunicação verbal cotidiana, dos gêneros de discurso secundários, que aparecem naquelas circunstâncias de comunicação cultural mais complexas, principalmente escritas”. Ao interlaçar os gêneros do discurso em uma produção deve se contextualizar a importância e pertinência de seu uso para cada situação.

Outro destaque conceitual e não menos importante é a influência da Sociolinguística, uma área da linguística que interliga a língua com as diversas manifestações sociais. É importante inferir as diferentes facetas das variações linguísticas dentro de um contexto de pesquisa. Ao relacionarmos uma experiência que engloba as manifestações de criação (produção textual) ao mesmo tempo estamos relacionando os diversos empregos da língua em práticas sociais diferentes e, conseqüentemente, até com variações regionais. Essas variações sendo comuns a um grupo, tornam-se fatores de mudanças linguísticas e variantes sociais,

A língua, então, está vinculada aos aspectos sociais e acompanha suas variantes. A Sociolinguística, conforme configura a terminologia acompanha essas variantes sociais, subsidiando a linguística em suas diversas formas de manifestações. Formas de expressões de uma mesma comunidade linguística faz com as interações sociais sejam mitigadas por expressões fraseológicas fundamentais a todo o grupo, dispensando a disciplinaridade de intervenções formais.

Quando tratamos do treino de leitura e escrita, como metodologias de inclusão pedagógica é necessário que percebamos o quanto um conjunto de diversas ações, tais como pesquisa, referenciais teóricos e reflexões são importantes para todo o processo. Sempre é imprescindível reforçar a importância do acompanhamento de toda a equipe escolar em qualquer prática educativa, pois favorece ao educador à medida que são

encontradas novas propostas que enriqueçam sua atividade e podem ser usadas por ele em seu desempenho em sala de aula, sempre como forma de aperfeiçoamento e descoberta de novos paradigmas que o conduzirão de forma pragmática, a uma intervenção mais significativa em relação à aprendizagem de seus educandos.

A afetividade mostrou-se como um importante instrumento para o professor ao programar experiências como essas (*treino da oralidade e produção textual com alunos das séries iniciais do ensino fundamental*), pois as relações interpessoais sempre revelam situações que podem até então, não serem observadas pela simples convivência no dia-a-dia, tornando mais claras as possibilidades de entendimento em relação a determinado método. Com isso, as diversas relações serão sempre complexas, mas os pressupostos teóricos e metodológicos vão contribuir para o trabalho didático do professor, quando tomados como instrumentos de consultas referenciais sérias. Para tanto, basta que o professor se conscientize do seu papel de medidor e “jardineiro” na elaboração de belos jardins do saber.

O professor deve buscar meios para que se torne evidente e seja observada, claramente, pelo aluno a importância da leitura como prática corriqueira em sua vida educacional. Não se tratando somente de observações momentâneas, mas que fiquem mentalizadas pelo aluno durante todo o seu desenvolvimento intelectual. É importante também ressaltar que o referencial teórico vai favorecer ao professor o encontro com novas propostas de enriquecimento pedagógico que poderão ser usadas pelo docente em sua prática em sala de aula. Não como um método imprescindível, contudo como forma de aperfeiçoamento e descoberta de novos paradigmas que o conduzirão à prática de uma aprendizagem realmente significativa.

REFERÊNCIAS

- AARÃO, Sirlene Aparecida. Folha de São Paulo, col. **Cotidiano, Vestibulares**, p. 4, 2008, São Paulo, Brasil.
- AGUIAR, M. A. da S. **A formação dos profissionais da educação no contexto atual e PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas**. In: DOURADO, L. F. (Org.) Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas. 2ª Ed. Goiânia-GO: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- ALVES, Gilberto Luis. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- ANDRÉ, Marli. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. In: Dossiê. Educação, Porto Alegre, v. 33. n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- AINSCOW, Mel (org.). **Educação para todos: torna-la uma realidade**. In: Caminhos para as escolas inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARBIERI, Ruth Maria Gonçalves. **As produções textuais dos alunos de quarta série do Ensino Fundamental: o que revelam sobre a prática docente**. UNOESTE. Presidente Prudente. SP. 2009.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Política e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional**. RBPAE. V. 27, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2011.
- BARRETO, Alevrus Vieira Pinto; HONORATO, Cezar de Freitas. **Manual da Sobrevivência na Selva Acadêmica**, Rio de Janeiro: Objetivo Direto, 1998.
- BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Universidade de Barcelona. Tradução: João Wanderley Geraldi. UNICAMP. SP. 2002.
- BOVO, Mário Clair. Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógica, Quadrimestral nº 7: ago./set./out./nov. UEM, Maringá, Paraná, 2004.
- BRAGA, Maria Luiza (Org.), MOLLICA, Maria Cecília. **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2003.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **A história do alfabeto**. Ed. Paulistana, 1ª ed., 108 pág. 2009.
- _____. **Alfabetizando sem o Bá, Bé, Bi, Bó, Bu**. São Paulo, Editora Scipione, 2002.
- CASCUDO, Luiz da Câmara, **O Folclore está vivo**. [abril 1972]. Entrevistador: Dailor Varela. Veja, São Paulo, p. 3-5, edição 189, 19 abr. 1972ªa.
- COSTA, Nelson Barros. **Canção popular e ensino da língua materna: o gênero canção nos Parâmetros Curriculares da Língua Portuguesa**. Linguagem com

- Discurso. UNISSUL. Tubarão. Santa Catarina. N. 1, 2000, p. 27-54.
- DANIEL, Maria Emília; FERNANDES, José Genésio. **Leitura e Produção de Texto**, Editora UFMS, Campo Grande – MS, 2008, 74 p.
- DEMO, Pedro. **Conhecimento que buscamos e tememos**. In: Conhecer e Aprender: sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre. Arte Médicas Sul, 2002. Cap. 06. p. 61-188.
- DIONISIO, Ângela Paiva. **Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino**, 2ª ed., Lucena, Rio de Janeiro, 2006.
- DUARTE Jr., João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba. Criar, 2001, 225 p.
- FAULTSTICH, Enilde. **Variações linguísticas de análise e método de recolha**. Acte. Reflexions méthodologiques sur les travail em terminologie et em terminotique dans les langues latines. Nice, Realiter, Université de Nice-Sofhie Antipolis, p. 15-19, 1996.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 4ª ed. atualizada, Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro, Brasil, 2001.
- FIORIN, José Luiz; PLATÃO, Francisco Savioli. **Lições de Texto: Leitura e Redação**, 5ª edição, Ática, São Paulo, 1997.
- FORTUNATO, Márcia Vescovi. **Autoria e Aprendizagem da escrita**. São Paulo. : s.n. 218p. : il. 2009.
- FRADE, Isabel Cristina Alves de. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais**. Educação. Santa Maria. v. 32, - n. 01, p. 21 – 40, 2007.
- FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na História**. Vozes, palavras e textos. Porto alegre: Artes Médicas, 1993.
- GAUTHIER, Clermont. at. Al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí. UNIJUÍ, 1998.
- GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**, Atlas. São Paulo. 1997, 159 páginas
- GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da Alfabetização**. Porto Alegre. Artes Médicas. 1985.
- GUEDES, P.C.; SOUZA, J. M. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: NEVES, I. C. B. Et. Al. **Ler e escrever compromisso de todas as áreas**. 7ª ed., Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.
- HEIDGGER, Martin. **La esencia del habla**. In: _____. De caminho al abla. Edicionaes del Serbal, 1987.
- KOCH, Ingedore Vilaça, ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever : estratégias de produção textual**. 2ª ed. – São Paulo. Contexto, 2011.

LABOV, Willian. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Shere e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: 2008, in: Tabuleiro de Letras, UNEB, dezembro de 2012.

LOVATO, Cristina dos Santos. **Gêneros Textuais: tipificação e interação**, Editora Lucena, 2002, p. 138 – 150.

MANGUEL, Alberto. **Uma História de Leitura**. São Paulo, Companhia das Letras, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade**. Rio de Janeiro; Lucena. 2002.

_____. **Oralidade e Escrita**. U.F.R.N. II Encontro Brasileiro de Ensino de Língua. Sgnótica, 1997.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo Parábola Editorial, 2005.

MORAES, Rique. **Educar pela pesquisa: exercício de aprender a aprender**. In: Moraes, Rique; Valdecy do rosário. Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos. Porto Alegre. Edpuers, 2002.

PELLEGRINI, Tânia; FERREIRA, Marina. **Redação, Palavra e Arte: ensino**. São Paulo, Atual, 1999, (304 p. l).

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glais Sales. **Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer**. In: Gêneros orais e escritos na escola. SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SARTORELLI, Soraya Rozana. **O estado da arte da produção textual**. UNOPAR Cient., Ciênc. Hum. Educ., Londrina, v. 6, n. 1, p. 25-28, jun. 2005.

SCHNNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na Escola / tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro**. Mercado de Letras. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2004.

SIEPIERSKI, Paulo Donizéti. **Interdisciplinaridade e Cientificidade**. In: Simpósio Interdisciplinaridade em Questão. Campina Grande. Paraíba. 1998. p. 15 – 142.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. 26ª reunião da ANPed. Poços de Calda. MG, de 5 a 8 de outubro, 2003.

_____. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Revista Pedagógica. Artmed Editora, 29 de fevereiro, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **O aspecto verbal no Português: a categoria e sua expressão**. Uberlândia. Edfu. 1994.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-486, set./dez. 2005.

VENTURA, Deysy. **Monografia Jurídica.** Porto Alegre. Livraria do Advogado. 2002.

ANEXOS

ANEXO A – Textos elaborados pelos alunos.

Após leitura atenta, tente expressar sua opinião sobre o texto lido:

Este texto é legal, mas a parte chita -
- A raposa de morcos e marquês
- mas como tudo dessa vida tem
meio ruim e bom.
- escondido a aranha, que dessa
forma acabou morrendo dentro
da armadilha preparada por
ele mesmo.
É claro que o feitiço virou contra o
feitiçeiro.

Escola: União de Ilheus do Sul
Nome: Isabella Vitória Cardoso M
Autor do Texto: Leonardo da Vinci

Uma mensagem que o texto te apresentou:
feliz, quase sempre era contra o feitiço

Após leitura atenta, tente expressar sua opinião sobre o texto lido:

Eu gostei do texto porque
foi sobre uma aranha
que queria morar em
um cacho de uva

Uma mensagem que o texto te apresentou:
que amei e gostei muito.

Após leitura atenta, tente expressar sua opinião sobre o texto lido:

Eu amo muito ler e cantar, na
quarta com as minhas amigas, eu
até descobri a minha mãe.
Logo música me faz lembrar de
meu pai, bem pertinho de mim.
Meu pai me leva para viajar em
vários lugares, isso é muito legal.
Eu amo a minha família.

uma "história" que mostre o que você entendeu sobre o

Compreensão Textual

Escola: Estadual Prof. Bulhões J. dos S.

Nome: Júlia Lima Freitas de G.

Autor do Texto: Renato Teixeira

Uma mensagem que o texto te apresentou:

Felicidade

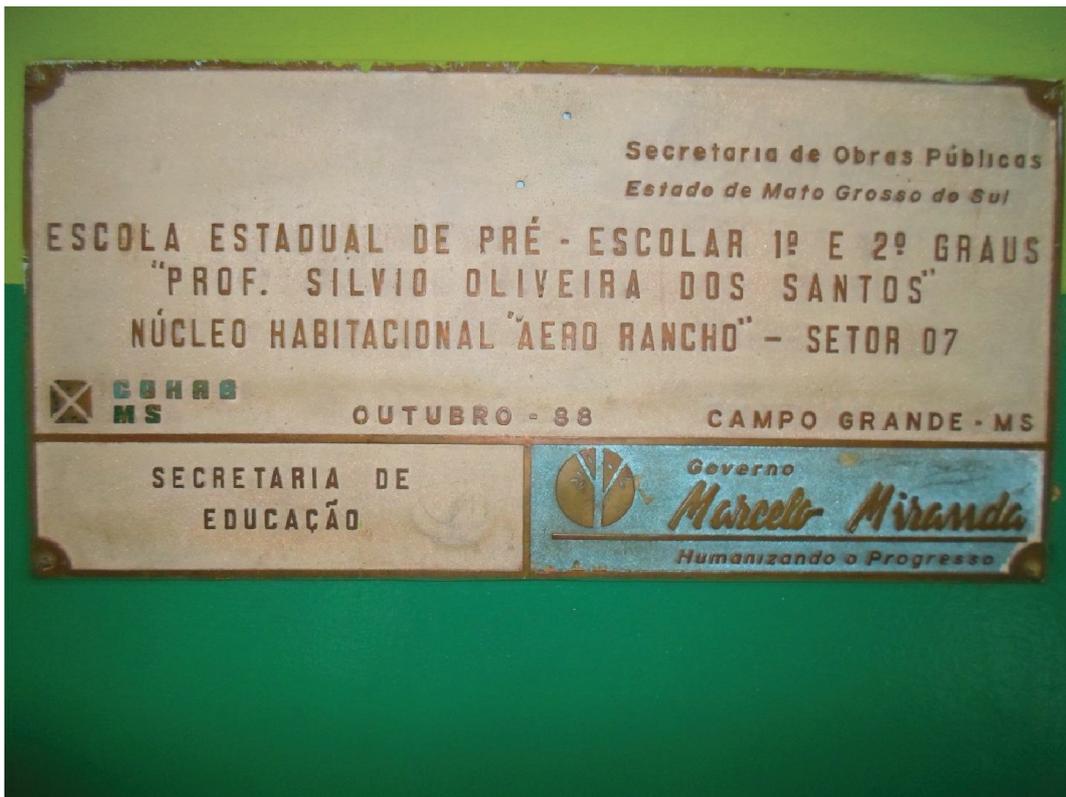
Após leitura atenta, tente expressar sua opinião sobre o texto lido:

Uma pessoa que já sorriu já chorou já
sorriu já tem pressa na e hoje já
entende o que ele passou.

Agora você vai escrever uma "história" que mostre o que você entendeu sobre o texto lido:

Ela fala sobre a vida de uma pessoa a certeza,
felicidade, amor.

ANEXO B – Imagens do Estabelecimento de ensino e alunos envolvidos com a pesquisa.





Escola Estadual Prof. Sílvia Pereira de Oliveira. Campo Grande – Mato Grosso do Sul



Alunos do 4º ano “A”, matutino



Alunos do 4º ano “B”, vespertino



Alunos reunidos na quadra de esportes da escola.

ANEXO C – Textos utilizados na pesquisa em sala de aula.

Tocando em Frente

Almir Sater

Compositor: Renato Teixeira

Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe?
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei
Nada sei.

Conhecer as manhas e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs,
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir

Penso que cumprir a vida seja simplesmente
Compreender a marcha e ir tocando em frente
Como um velho boiadeiro levando a boiada
Eu vou tocando dias pela longa estrada eu vou
Estrada eu sou.

Conhecer as manhas e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs,
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir.

Todo mundo ama um dia todo mundo chora,
Um dia a gente chega, no outro vai embora
Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz
De ser feliz.

Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir.

Trem do Pantanal

Almir Sater

Compositor: Paulo Simões e Geraldo Roca

Enquanto este velho trem atravessa o pantanal
As estrelas do cruzeiro fazem um sinal
De que este é o melhor caminho
Pra quem é como eu, mais um fugitivo da guerra

Enquanto este velho trem atravessa o pantanal
O povo lá em casa espera que eu mande um postal
Dizendo que eu estou muito bem vivo
Rumo a Santa Cruz de La Sierra

Enquanto este velho trem atravessa o pantanal
Só meu coração esta batendo desigual
Ele agora sabe que o medo viaja também
Sobre todos os trilhos da terra
Rumo a Santa Cruz de La Sierra.

Saudosa Maloca

Negra Li

Compositor: Adoniran Barbosa

Se o senhor não tá lembrado
Dá licença de contá
Que aqui onde agora está
Esse edifício "arto"
Era uma casa véia
Um palacete assombrado

Foi aqui seu moço
Que eu, Mato Grosso e o Joca
Construímos nossa maloca
Mas um dia, nós nem pode se alembrá
Veio os homi c'as ferramentas
O dono mandô derrubá

Peguemos todas nossas coisas
E fumos pro meio da rua
Aprecia a demolição
Que tristeza que nós sentia
Cada táuba que caía
Duía no coração

Mato Grosso quis gritá
Mas em cima eu falei
Os homis tá cá razão
Nós arranja outro lugar
Só se conformemo quando o Joca falou
"Deus dá o frio conforme o cobertor"

E hoje nós pega a páia nas grama do jardim
E prá esquecê, nós cantemos assim
Saudosa maloca, maloca querida
Dim dim donde nós passemos os dias feliz de nossas vidas
Saudosa maloca, maloca querida
Dim dim donde nós passemos os dias feliz de nossas vida.

Escola: _____

Aluno: _____

Série: _____

A ARANHA E AS UVAS.

A ARANHA ESTAVA À PROCURA DE UM LOCAL PARA MORAR, MAS DESEJAVA QUE ESSE LUGAR TAMBÉM LHE OFERECESSE ALIMENTAÇÃO FARTA. POR ISSO ELA PROCUROU AQUI E ALI, PRESTANDO ATENÇÃO PRINCIPALMENTE NAS ÁREAS ONDE MOSCAS E INSETOS SE MOVIMENTAVAM EM MAIOR QUANTIDADE, ATÉ NOTAR QUE ISSO ACONTECIA EM UM PARREIRA DE UVAS, EM TORNO DOS CACHOS MADUROS. NESSA HORA ELA DISSE PARA SI MESMA:

– JÁ SEI O QUE VOU FAZER.

ENTÃO A ARANHA SUBIU AO ALTO DA PARREIRA, PROCUROU UM CACHO GRANDE E BONITO, E SE INSTALOU DA MELHOR FORMA QUE PODE ENTRE AS UVAS, À ESPERA QUE AS MOSCAS E OS MOSQUITOS SE APROXIMASSEM DELAS EM BUSCA DE ALIMENTO, PARA ENTÃO PODER PEGÁ-LOS. E ASSIM FICOU FAZENDO COM SUCESSO POR ALGUM TEMPO, POIS NENHUMA DAS PRESAS QUE CAÇAVA PODERIA TER SUSPEITADO QUE UMA PREDADORA GULOSA ESTIVESSE ALI, AGUARDANDO A MELHOR OPORTUNIDADE PARA CONSEGUIR O QUE QUERIA.

MAS COMO TUDO NESSA VIDA TEM COMEÇO, MEIO E FIM, A ÉPOCA DA COLHEITA CHEGOU, OS CACHOS DE UVAS FORAM APANHADOS PELO FAZENDEIRO, LEVADOS PARA A VINICULTURA, JOGADOS DENTRO DE UM TACHO E ESPREMIDOS ATÉ A ÚLTIMA GOTA. ENTRE ELES O QUE ESCONDIA A ARANHA, QUE DESSA FORMA ACABOU MORRENDO DENTRO DA ARMADILHA PREPARADA POR ELA PARA CAPTURAR OS INSETOS QUE LHE SERVIAM DE ALIMENTO.

MORAL DA HISTÓRIA: O FEITIÇO QUASE SEMPRE VIRA CONTRA O FEITICEIRO.
BASEADO EM UMA FÁBULA DE LEONARDO DA VINCI

COMPREENSÃO DO TEXTO

1) QUAL É O TÍTULO DO TEXTO?

R.:

2) QUAL É O TEMA PRINCIPAL DO TEXTO?

R.:

3) EM QUE O TEXTO É BASEADO?

R.:

4) QUAL É O PERSONAGEM PRINCIPAL DA HISTÓRIA?

R.:

5) ONDE SE PASSA ESTA HISTÓRIA?

R.:

6) O QUE A PERSONAGEM PRINCIPAL ESTAVA PROCURANDO? ELA CONSEGUIU?

R.:

7) EXPLIQUE A MORAL DA HISTÓRIA COM SUAS PALAVRAS.

R.:

8) O TEXTO TEM QUATRO PALAVRAS GRIFADAS, PROCURE EM UM DICIONÁRIO O SIGNIFICADO DE CADA UMA DELAS E REGISTRE ABAIXO:

9) CIRCULE OS VERBOS PRESENTES NO TEXTO.

10) FAÇA UMA ILUSTRAÇÃO DA IMAGEM.

Escola: _____

Aluno: _____

Série: _____

A CAUSA DA CHUVA

NÃO CHOVIA HÁ MUITOS E MUITOS MESES, DE MODO QUE OS ANIMAIS FICARAM INQUIETOS. UNS DIZIAM QUE IA CHOVER LOGO, E OUTROS DIZIAM QUE AINDA IA DEMORAR. MAS NÃO CHEGAVAM A UMA CONCLUSÃO.

– CHOVE SÓ QUANDO A ÁGUA CAI DO TETO DO MEU GALINHEIRO – ESCLARECEU A GALINHA.

– ORA, QUE BOBAGEM! – DISSE O SAPO DENTRO DA LAGOA. – CHOVE QUANDO A ÁGUA DA LAGOA COMEÇA A BORBULHAR SUAS GOTINHAS.

– COMO ASSIM? – DISSE A LEBRE – ESTÁ VISTO QUE SÓ CHOVE QUANDO AS FOLHAS DAS ÁRVORES COMEÇAM A DEIXAR CAIR AS GOTAS D’ÁGUA QUE TEM LÁ DENTRO.

NESSE MOMENTO COMEÇAVA A CHOVER.

– VIRAM? – GRITOU A GALINHA. – O TETO DO MEU GALINHEIRO ESTÁ PINGANDO. ISSO É CHUVA?

– ORA, NÃO VÊ QUE A CHUVA É A ÁGUA DA LAGOA BORBULHANDO? – DISSE O SAPO.

– MAS, COMO ASSIM? – TORNAVA A LEBRE. – PARECEM CEGOS? NÃO VEEM QUE A ÁGUA CAI DAS FOLHAS DAS ÁRVORES?

“FERNANDES, MILLÔR. FÁBULAS FABULOSAS”

COMPREENSÃO DO TEXTO

1) QUAL É O TÍTULO DO TEXTO?

2) QUEM É O AUTOR DO TEXTO?

10) EXPLIQUE PORQUÊ CADA ANIMAL TEM UMA EXPLICAÇÃO DIFERENTE PARA O QUE É A CHUVA.