



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA-UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES- CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO-PPGLE
MESTRADO PROFISSIONALIZANTE EM LINGUÍSTICA E ENSINO-MPLE

**A CONSTRUÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL DOS EDUCANDOS NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

JOELMA DOS SANTOS BARBOSA LINHARES GARCIA

João Pessoa – PB

2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA-UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES- CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO-PPGLE
MESTRADO PROFISSIONALIZANTE EM LINGUÍSTICA E ENSINO-MPLE

**A CONSTRUÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL DOS EDUCANDOS NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino. Mestrado Profissionalizante em Linguística e Ensino – MPLE, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, por Joelma dos Santos Barbosa Linhares Garcia, sob a orientação da Profa. Dr^a. Célia Regina Teixeira, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística e Ensino.

João Pessoa – PB

2017

G216c Garcia, Joelma dos Santos Barbosa Linhares.

A construção da produção textual dos educandos no ensino fundamental / Joelma dos Santos Barbosa Linhares Garcia.- João Pessoa, 2017.

71 f. : il. -

Orientadora: Dr^a. Célia Regina Teixeira.

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHL

1. Linguística. 2. Produção Textual - Oficina.
3. Ensino Fundamental. 4. Ações Didático-Pedagógica.
5. Leitura e Escrita – Prática. 6. Ações Metodológicas.
I. Título.

UFPB/BC

CDU – 81(043)



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO
JOELMA DOS SANTOS BARBOSA LINHARES GARCIA

Aos dez dias do mês de abril de dois mil e dezessete (10/04/2017), às dez horas, realizou-se na Sala do VALPB/CCHLA, a sessão pública de defesa de Dissertação intitulada *“A construção da produção textual dos educandos no Ensino Fundamental”*, apresentada pelo mestrando **JOELMA DOS SANTOS BARBOSA LINHARES GARCIA**, Graduada em MATEMÁTICA pela UECE, que concluiu os créditos para obtenção do título de MESTRE EM LINGUÍSTICA E ENSINO, área de concentração de LINGUÍSTICA E ENSINO, segundo encaminhamento da Profa. Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz, Coordenadora do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da UFPB e segundo registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação do Programa. A Profa. Dra. Célia Regina Teixeira (MPLE/UFPB), na qualidade de Orientadora, presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte as Profas. Dras. Francisca Terezinha Oliveira Alves (MPLE/UFPB) e Aline Cleide Batista (UFPB). Dando início aos trabalhos, a Senhora Presidente, Profa. Dra. Célia Regina Teixeira, convidou os membros da Banca Examinadora para compor a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra a Mestranda para apresentar uma síntese de seu Trabalho, após o que foi arguido pelos membros da banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição os examinadores apresentaram o parecer final, ao qual foi atribuído o conceito Aprovada. Após a divulgação do resultado foram encerrados os trabalhos e, para constar, a presente ata foi lavrada e será assinada pela Senhora Presidente juntamente com os membros da Banca Examinadora. João Pessoa, 10 de abril de 2017.


Profa. Dra. Célia Regina Teixeira
(Presidente da Banca Examinadora)


Profa. Dra. Francisca Terezinha Oliveira Alves
(Examinadora)


Profa. Dra. Aline Cleide Batista
(Examinadora)

A CONSTRUÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL DOS EDUCANDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Joelma dos Santos Barbosa Linhares Garcia

Banca avaliadora:

Profa. Dra. Célia Regina Teixeira
Departamento de Educação - *Campus IV/CCAUE/UFPB*
(*Orientadora*)

Profª Drª Aline Cleide Batista – Membro
Departamento de Educação - *Campus IV/CCAUE/UFPB*
(*Membro externo*)

Profª Drª Francisca Terezinha Oliveira Alves
Departamento de Educação - *Campus IV/CCAUE/UFPB*
(*Membro interno*)

*Aos meus pais, pelo empenho, força e pelo exemplo de dedicação.
Aos meus familiares, pelo apoio emocional e incentivo constante.*

Não há fatos eternos, como não há verdades absolutas.

Nietzsche

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal da Paraíba - UFPB, cujo apoio foi determinante para a conclusão desta dissertação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino, pela formação acadêmica oferecida.

A minha orientadora Prof^a Dr^a Célia Regina Teixeira, por seu apoio e suas valiosas contribuições.

Aos professores componente da banca de qualificação Prof^a Dr^a Aline Cleide Batista e Prof^a Dr^a Francisca Terezinha Oliveira Alves por aceitarem contribuir nos diálogos entre a teoria e prática que minha dissertação discute.

A todos aqueles que, de alguma forma, favoreceram a realização desta dissertação.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Representação das quatro fases do ciclo básico na investigação-
ação33

Figura 2 .Elaborações primárias a partir das abstrações teóricas34

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição das idades, sexo, personagem, título da estória, Lição de vida e, o que o aluno aprendeu com o texto elaborado	43
--	----

RESUMO

GARCIA, Joelma a dos Santos Barbosa Linhares. *A construção da Produção textual dos Educandos no Ensino Fundamental*. Dissertação. (Mestrado Profissionalizante em Linguística e Ensino). Universidade Federal da Paraíba, Campus I, João Pessoa, 2017.

O objetivo do presente estudo foi analisar, à luz da literatura e de uma vivência em sala de aula de produção textual, as ações didático-pedagógica e metodológica dos Professores de Língua Portuguesa, tendo como foco a prática da leitura e da escrita, a partir de uma oficina proposta para esta finalidade. A metodologia baseou-se na revisão bibliográfica, observação e Pesquisa-Ação, através de um diagnóstico avaliativo a partir da análise textual dos resultados da aplicação da oficina em sala de aula numa turma de estudantes do nono ano do Ensino Fundamental, de uma escola Municipal em Juazeiro do Norte-CE. Os objetivos específicos foram: analisar as práticas pedagógicas aplicadas em relação à prática textual na escola em questão; identificar quais práticas pedagógicas estimulam a leitura e a escrita na sala de aula; apontar aspectos positivos e negativos na aplicação da oficina pedagógica como instrumento do empoderamento dos alunos em relação ao estímulo da escrita. Estimulados pela oficina, os alunos desenvolveram sua criatividade através de seus textos, reflexos de suas vivências e saberes, resultando como produto final, as histórias de cunho moral, cujo gênero textual – a fábula – caracteriza-se segundo Barbosa (2001) como um gênero narrativo que registra as experiências e o modo de vida dos indivíduos, onde, através da oralidade e da escrita, aprende-se lições importantes para o convívio da sociedade. Concluímos que a concepção de que o texto literário é plural e inter-relacionado com códigos temáticos, linguísticos, estilísticos, entre outros. Entendemos que as práticas em produção textual ainda parecem marcadas, por métodos tradicionais de ensino, confirmando uma educação que determina ao aluno como ele deve receber as informações e os conceitos e como deve proceder. Ao contrário de tais perspectivas, as oficinas para produção textual, atuaram como um instrumento importante para motivar os alunos e lhes proporcionar a liberdade para criar dentro de certo contexto. Nesse sentido, nosso trabalho colaborou para mostrar a importância de se romper com as estratégias de ensino que colocam o professor como único centro do saber.

Palavras-chave: Produção Textual. Oficina. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

GARCIA, Joelma and dos Santos Barbosa Linhares. *The construction of textual production of the students in elementary school*. Dissertation. (Master's Degree in Linguistics and Teaching). Federal University of Paraíba, Campus I, João Pessoa, 2017.

The objective of the present study was to analyze, in the light of the literature and a classroom experience of textual production, the didactic-pedagogical and methodological actions of the Portuguese Language Teachers, focusing on the practice of reading and writing, from Of a workshop proposed for this purpose. The methodology was based on bibliographic review, observation and research-action, through an evaluation of the evaluation of the results of the application of the workshop in a classroom of students of the ninth grade of elementary school, a municipal school In Juazeiro do Norte-CE. The specific objectives were: to analyze the pedagogical practices applied in relation to the textual practice in the school in question; Identify which pedagogical practices stimulate reading and writing in the classroom; To point out positive and negative aspects in the application of the pedagogical workshop as an instrument of the students' empowerment in relation to the stimulus of writing. Encouraged by the workshop, the students developed their creativity through their texts, reflections of their experiences and knowledge, resulting in the final product, moral stories, whose textual genre - the fable - is characterized according to Barbosa (2001) as a genre Narrative that records the experiences and way of life of individuals, where, through orality and writing, lessons are learned that are important for social life. We conclude that the conception that the literary text is plural and interrelated with thematic codes, linguistic, stylistic, among others. We understand that the practices in textual production still seem marked, by traditional methods of teaching, confirming an education that determines to the student how he should receive the information and the concepts and how he should proceed. Contrary to such perspectives, workshops for textual production have acted as an important tool to motivate students and provide them with the freedom to create within a certain context. In this sense, our work collaborated to show the importance of breaking away from the teaching strategies that put the teacher as the only center of knowledge.

Keywords: Textual Production. Workshop. Elementary School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 LINGUAGEM ORAL E ESCRITA E PRODUÇÃO TEXTUAL.....	15
1.1 O aprendizado inicial da leitura em breves reflexões	15
1.2 Língua Oral e Língua Escrita.....	17
1.3 Produção textual e Processo de Leitura.....	21
2 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS AÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA A LEITURA E A ESCRITA.....	23
2.1 A narrativa juvenil e sua contribuição para a condição leitora e escritora do educando.....	23
2.2 Reescrevendo o texto: a valorização da escrita e a fábula	27
2.3 Outras reflexões sobre a ação pedagógica em termos da linguagem oral e escrita.....	28
3 METODOLOGIA DO ESTUDO.....	31
3.1. Tipo de estudo e campo da pesquisa.....	31
3.2. Procedimentos: o passo a passo da pesquisa.....	32
3.3. Desenvolvimento da pesquisa-ação.....	34
3.4. Coleta dos Dados.....	35
3.5 Aspectos éticos.....	36
4 RESULTADO DA PESQUISA.....	38
4.1 As atividades práticas nas oficinas didático-pedagógicas.....	38
4.2 Resultados da análise dos desenhos e Produção Textual dos sujeitos.....	39
4.3 Uma análise das Produções Textuais	43
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
5.1 As possibilidades.....	49
5.2 Limitações do estudo.....	51
5.3 Perspectivas futuras.....	52
5.4 Aplicações possíveis.....	53
REFERÊNCIAS.....	54
ANEXOS.....	59

INTRODUÇÃO

O ensino de língua materna deve ser visto como um processo de construção e reconstrução do saber linguístico dos educandos, conhecimento que é adquirido através do uso e da compreensão da língua. O ensino da língua materna a partir da Educação Infantil, passando pelos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, bem como no Ensino Médio e até mesmo no ensino superior, deve ter como um de seus objetivos desenvolver o potencial linguístico, crítico e criativo dos alunos, através da leitura e da produção escrita, considerando estas condições como essenciais na construção do conhecimento desses educandos. Nestas perspectivas, torna-se imprescindível que os profissionais que atuam nas escolas alvo deste estudo, adotem práticas de leitura que possam favorecer a apreensão da língua materna e, conseqüentemente, fortaleça nos educandos o hábito de ler e escrever dentro das normas cultas.

O objetivo do presente estudo foi **analisar a luz da literatura e de uma vivência em sala de aula de produção textual, as ações didático-pedagógica e metodológica dos Professores de Língua Portuguesa**, tendo como foco a prática da leitura e da escrita, a partir de uma dinâmica proposta para esta finalidade. A metodologia utilizada constitui-se de uma revisão bibliográfica, observação e dentro da pesquisa – ação, um diagnóstico avaliativo a partir da análise textual dos resultados da aplicação da dinâmica em sala de aula. Tais métodos associados constituíram uma estratégia de pesquisa que permitiu uma análise crítica, bem como uma síntese das evidências disponíveis na literatura sobre o tema investigado - produção textual. O produto final, os textos dos alunos, aponta para as histórias de cunho moral, cujo gênero textual – a fábula – caracteriza-se segundo Barbosa (2001) como um gênero narrativo que registra as experiências e o modo de vida dos indivíduos, onde, através da oralidade e da escrita, aprendemos lições importantes para o convívio da sociedade. A fábula por se constituir como narrativas simples e que todas as crianças gostam, elas se envolvem nas histórias, pois nessa faixa etária sua imaginação é fértil e se concretiza nos acontecimentos das histórias lidas e nas vivências de seus personagens.

Quando se associa tais técnicas de pesquisa, esta atitude científica permitirá a implementação de intervenções mais efetivas na assistência aos educadores. Tendo como foco a ação pedagógica do professor de língua portuguesa na construção da linguagem oral e escrita dos educandos, no ensino fundamental, a partir da produção textual, esperamos que nossa pesquisa contribua na identificação de lacunas que direcionem o desenvolvimento de pesquisas futuras.

Dessa forma, acreditamos que a compreensão do aluno sobre a sua fala, sobre o que ele lê, assim como o fato de que ele escreve alguma coisa para ser lida por alguém, devem fundamentar a prática pedagógica na escola, nessa etapa de ensino. Acreditamos, que o contrário do que ocorre com o uso do livro didático, quando esse é utilizado a partir de uma metodologia tradicional, ou seja, colocado como o único objeto de estudo e fonte de pesquisa possível, a presente proposta tem como ponto de partida da ação pedagógica, o texto produzido pelo educando. Nesse trabalho, optamos por focar o texto escrito, resultante do trabalho da pesquisadora, auxiliado pelo professor, a partir de Oficinas de Produção Textual, onde se busca o enriquecimento progressivo dos textos produzidos, desde os espontâneos até aqueles que apresentem um maior nível de complexidade, em termos linguísticos e organizacionais.

Diante do exposto nos indagamos: quais as ações didático-pedagógica e/ou metodológicas que os Professores de Língua Portuguesa, poderiam lançar mão, para melhorar a produção textual dos seus alunos e motivar a prática da leitura e da escrita a partir da produção textual?

Neste contexto o **objetivo geral** analisar, à luz da literatura e de uma vivência em sala de aula de produção textual, as ações didático-pedagógica e metodológica dos Professores de Língua Portuguesa, tendo como foco a prática da leitura e da escrita. Os **objetivos específicos foram:** analisar as práticas pedagógicas aplicadas e desenvolvidas em relação à prática textual na escola em questão; identificar quais práticas pedagógicas estimulam a leitura e a escrita na sala de aula; apontar aspectos positivos e negativos na aplicação da oficina pedagógica como instrumento do empoderamento dos alunos em relação ao uso da escrita.

O trabalho justifica-se tendo como pressuposto que o professor precisa

ter acesso às leituras que fomentem uma reflexão da prática pedagógica, evitando receitas que engessem o ensino e desprofissionalizem o educador. Consideramos que a linguagem possibilita não apenas a aquisição de uma linguagem particular, mas também, a interação entre indivíduos que se comunicam, e consideramos, também, que a criança ao entrar na escola já possui o domínio de sua língua materna, pois ela fala e entende essa língua, não só em suas relações com outros jovens, mas também em sua relação com adultos, sobretudo no seu mundo mais próximo, o familiar.

No entanto na escola, o educando parece ser tolhido de seu conhecimento linguístico cotidiano, e não só quando lhe é apresentado como novidade a leitura e a escrita, mas também quanto à sua fala e à sua compreensão de mundo, que nem sempre são aproveitadas e ampliadas, mas ressignificada, em função do que a escola acha que ela necessita para ser alfabetizada. Ou seja, adquirir o domínio de uma leitura e uma escrita dissociada de sua fala e do seu nível de compreensão e interesse.

Se a escola pretende elevar o nível de compreensão dos educandos à compreensão da realidade em que ela se encontra, essa escola precisa basear a sua ação pedagógica na realidade de seus educandos. Isso significa dizer que o conhecimento pré-fixado ou predeterminado que a escola tem imposto acaba impedindo o educando de desenvolver a sua criatividade e a sua forma natural de compreensão das coisas e do mundo. Razão por que consideramos que o ensino de língua materna não pode se basear em conteúdo pré-fixado ou predeterminado, mas deve ser visto como um processo de construção e reconstrução do saber linguístico do educando. Acreditamos, ainda, que esse conhecimento é adquirido através do uso e da compreensão da linguagem, tanto em sua modalidade oral como escrita.

O trabalho está organizado da seguinte forma:

No Capítulo 1 — **Linguagem oral e escrita e produção textual**, apresenta-se a importância da produção textual, bem como os principais conceitos da leitura e da escrita, a partir dos estudos teóricos de Freire (1989; 1996) Certeau (1990); Bourdieu (1987); Chartier (1993), utilizadas como base teórica de nossa pesquisa onde dialogamos com os autores sobre construção social da leitura e da escrita e o caráter dialógico e cultural da linguagem.

O Capítulo 2 — **Considerações sobre as ações didático-pedagógicas para a leitura e a escrita** aborda aspectos motivacionais do aluno em relação à leitura de um texto. Aponta para a divergência do olhar do professor e do aluno em relação ao contexto interpretativo e remete à necessidade da interação professor-aluno-texto.

O Capítulo 3 — **Metodologia do Estudo**, aborda as etapas da pesquisa, método, instrumentos de coleta de dados, perfil dos alunos, entre outros instrumentos de levantamento e análise de dados. Além da pesquisa bibliográfica que embasa o presente estudo, fez-se necessário uma pesquisa de campo, com o propósito de analisar o processo de construção dos saberes, nas aulas de prática da escrita, através da observação, na vivência de uma oficina de produção textual, numa turma de estudantes do nono ano do Ensino Fundamental, de uma escola Municipal em Juazeiro do Norte-CE.

No capítulo 4 — **Resultado**, apontamos alguns achados da pesquisa, seguido de uma discussão com a literatura e análise dos dados.

Nas **Considerações finais**, são apontadas as limitações do estudo, propostas e possibilidades de estudos futuros, além de outras possíveis aplicações para os resultados encontrados.

1 LINGUAGEM ORAL, ESCRITA E PRODUÇÃO TEXTUAL

Neste capítulo, procuramos dialogar com os principais autores clássicos e contemporâneos acerca da construção da produção textual, para a prática da leitura e da escrita. Em um segundo momento, apontamos como esse discurso - linguagem de caráter dialógico e cultural, não sobrevive sem o compartilhamento entre os discursos hegemônicos ou não. Em seguida, apresentamos aspectos do processo de leitura a partir dos pressupostos de Isabel Solé (1998) e suas implicações na produção textual.

1.1 O aprendizado inicial da leitura em breves reflexões

É algo Imprescindível quando nos referimos ao ensino da produção textual, organizar a abordagem dos tipos e dos gêneros textuais. Neste estudo, escolhemos o conceito de Marcuschi (2003), que nos pareceu pertinente e facilitador do trabalho do professor. Segundo o autor, o tipo textual indica uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição tais como aspectos lexicais, sintáticos, bem como tempos verbais, relações lógicas. Em geral, os tipos textuais englobam categorias conhecidas, a saber: argumentação, narração, descrição, exposição e injunção. Já a expressão gênero textual estaria se referindo a:

[...] textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica". (MARCUSCHI, 2003, p.22-23).

Para o ensino da produção textual eficaz, seria fundamental a noção de tipos textuais que se referem a aspectos sintáticos, lexicais, relações lógicas e tipos verbais, bem como suas inúmeras possibilidades quanto ao gênero. O que certamente, permite à produção de textos mais adequados a intencionalidade do autor.

Outras práticas como a leitura, são igualmente relevantes para que se possam produzir textos com maior assertividade léxica. Estudos de Certeau (1990); Bourdieu (1987); Chartier (1993) relativos às práticas da leitura e à

compreensão de uma construção social das formas de interpretação e produção da escrita, tem imposto um ponto de vista metodológico e conceitual. Considera-se aí na análise das relações entre os jovens leitores e o objeto escrito, a necessidade de se indagar sobre os pressupostos implícitos no decifrar e dar sentido ao escrito (BOURDIEU, 1987). Ou seja, para se estudar a leitura e a escrita, como objetos de conhecimento, há que se partir da análise da relação entre o pesquisador (leitor) com o seu objeto de estudo, interrogando-se sobre as condições sociais da produção, das condições em que se ler, de forma a obter-se um entendimento contextual desta relação, que elicia a produção.

A história das práticas da leitura tem nos revelado que, não somente as capacidades de ler, como as próprias situações de leitura, estas são historicamente variáveis. Isto é, a leitura nem sempre foi algo de todo, privado, individualizado, que diz respeito ao leitor com seu texto escrito, envolvendo aí a sua capacidade de decifrá-lo. Outras possibilidades de leitura e de relação com o texto é que tornam essa prática, uma atividade coletiva, onde os leitores os decifram juntos, elaborando-os em conjunto. Tais atividades, portanto, ultrapassam a capacidade individual de ler, possibilitando a inclusão de indivíduos que não saibam decifrar os códigos escritos. Porém, que nem por isso estariam excluídos das atividades e usos da leitura (CHARTIER, 1982).

Neste caso, as práticas de decodificação apontam para a possibilidade de uma multiplicidade de formas de leitura e escrita em nossa sociedade cuja escrita, e cujo texto escrito, penetrou os vários domínios da vida social. São usos e práticas distintos, com apropriações múltiplas e heterogêneas, bem como formas distintas de se proceder a uma leitura.

Nesse sentido, de acordo com Bourdieu (1987) só é possível compreender as diversificadas formas de leitura nos diferentes grupos sociais, a partir da herança cultural e social produzidas pelos leitores. As relações de poder social, de força simbólica, tendem a se apropriarem da produção linguística e dos seus sentidos e modos de transmissão das competências do ler e do escrever, definiram as práticas de leitura legítimas, desconsiderando do universo dos leitores, aqueles grupos sociais, que não conseguiram dominar as habilidades de ler e escrever, mas que, no entanto, possuem inegavelmente uma prática de leitura (CERTEAU, 1990).

Neste sentido, e ao que parece, a única maneira de escapar aos efeitos das forças de imposição sobre as formas de análise das relações entre os leitores com sua leitura, é fazer a análise mais crítica aos processos sócio-históricos e, das próprias relações de poder impostas aos discursos, das práticas letradas da leitura e das suas formas de aquisição na cultura escrita. Neste caso estariam incluídas também as práticas de leitura e aquisição daqueles não letrados.

É preciso, portanto, uma tomada de consciência, que se veja que a escrita foi um dos dispositivos, que o Estado Moderno lançou mão, para a constituição de formas de dominação, nas sociedades burocráticas modernas. Esta acontece através do uso de materiais escritos e, do uso que é dado aos mesmos. A circulação de papéis, dos discursos escritos, obedece a uma ordem simbólica, e esta disciplina, organiza e exerce poder sobre o todo social (BOURDIEU, 1987).

Chartier (1982, p. 26), ao descrever sua noção de “apropriação”, no sentido da aplicabilidade para a história cultural, propõe:

[...] uma história social das interpretações remetida para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem”. [...]

Desta forma, as comunidades de leitura estariam inscritas neste projeto intelectual, de uma história cultural do social – termo do próprio historiador francês –, de uma articulação entre as noções de representação, prática e apropriação (CHARTIER, 1990).

1.2 Linguagem Oral e Linguagem Escrita

O processo de ensino e aprendizagem da linguagem, se configura como um dos mais importantes aspectos na socialização da criança, especialmente quando esses elementos são primordiais na inserção das diversas práticas sociais e familiares. É através do aprendizado da fala e da escrita, constituição do eixo básico da educação infantil, que a criança será conduzida ao alicerce da construção do sujeito na interação com outras pessoas, na internalização, socialização e elaboração de conhecimentos e no desenvolvimento do intelecto/pensamento.

A Linguagem oral e a linguagem escrita possuem propriedades que se complementam. Os discursos não se escrevem exatamente como são falados, pois a fala apresenta como características maior liberdade no discurso. Não necessita ser planejada, pode ser redundante, enfática, usando timbre, entonação e pausas de acordo com a retórica – estas características são representadas na língua escrita por meio de pontuações.

De acordo com Marcuschi e Dionísio (2005, p. 15):

[...] não há razão alguma para desprestigiar a oralidade e supervalorizar a escrita. Também não há razão alguma para continuar defendendo uma divisão dicotômica entre fala e escrita nem se justifica o privilégio da escrita sobre a oralidade. Ambas têm um papel importante a cumprir e não competem. Cada uma tem sua arena preferencial, nem sempre fácil de distinguir, pois são atividades discursivas complementares. Em suma, oralidade e escrita não estão em competição. Cada uma tem sua história e seu papel na sociedade.

Nesse sentido, ambas as linguagens apresentam características distintas que variam de acordo com o indivíduo que a utiliza, portanto considerando que as mesmas sofrem influência da cultura e do meio social, não se pode determinar que uma fosse melhor que a outra, pois seria desconsiderar essas influências. No momento que cada indivíduo, com sua particularidade, conseguem se comunicar a linguagem teve sua função exercida.

Em sendo a linguagem de caráter dialógico e cultural, não possui existência sem o compartilhamento entre os sujeitos. Nesse sentido, Cruvinel, Rocha e Silva (2002), afirmam em relação ao ensino, que este não se materializa a partir de uma linguagem imutável sem vida; pois a linguagem é vivenciada nas relações sociais e estas estão em constante transformação. Nesse sentido, a linguagem oral e escrita, deve ser ensinada como signo com sentido, por que as pessoas em seu cotidiano não se comunicam através de letras, palavras ou orações e sim através de enunciados que é ação e produção do discurso oral e escrito.

Em relação à prática da leitura, é necessário apreendermos que o processo da aprendizagem da linguagem oral e escrita coloca o sujeito em contato com o aprendizado de conhecimentos produzidos ao longo do processo histórico. Nesse sentido, ler e escrever constituem fatores

imprescindíveis para o aperfeiçoamento científico e a aprendizagem favorece sobremaneira, o empoderamento e o desenvolvimento do ato de ler. É através da leitura que o sujeito amplia seus horizontes reais e imaginários.

É interessante destacar, que Paulo Freire, um dos maiores e reconhecido educadores de nosso tempo, escreveu um importante texto “A importância do ato de ler” (1989). De acordo com sua pedagogia crítica ele nos esclarece que a leitura da palavra é precedida da leitura do mundo, enfatizando a importância crítica da leitura na alfabetização.

A compreensão crítica do ato de ler para Freire, é antes de tudo aprender a ler o mundo, até por que para ele aprender a ler e escrever não significa uma ação mecânica, mas uma ação política e a Educação é um ato fundamentalmente político. Nesse contexto, revisitamos Freire e a Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa, em que aponta que “ensinar exige respeito aos saberes do educando” (FREIRE,1996, p.16):

Ao criticar uma educação que não respeita os saberes construídos socialmente pelos educandos, através de suas práticas cotidianas, Freire (Op. Cit.) afirma que o professor precisa conhecer a realidade de seus alunos para que sua disciplina consiga fazer uma ponte dialógica com as necessidades e desejos de seus alunos.

Freire e outros autores por ele inspirados, como: Freire e Faundez (2002); Freire e Shor (2008); Giroux (1986); Giroux e Simon (2008); Santiago (2006); Saul (1998); Souza (2007) defendem a ideia de que os conteúdos estudados em sala de aula não podem ser desarticulados do cotidiano e experiência de vida dos alunos. O respeito aos saberes construído socialmente em suas práticas sociais é uma experiência transformadora que busca a integração do sujeito em sujeito cidadão crítico.

No livro Pedagogia da Autonomia (1996), Freire enfatiza que, enquanto prática educativa, é imprescindível reconhecer a necessidade de respeito ao conhecimento que o aluno traz para a escola, visto ser ele um sujeito social e histórico, e da compreensão de que “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE,1996, p.15).

Nesse contexto, identificar quais práticas pedagógicas estimulam a leitura e a escrita, bem como entender a necessidade de novos posicionamentos e tecnologias em relação às práticas de ensino da leitura e

escrita e, o incentivo ao hábito de ler e escrever a partir do estímulo da criatividade, perpassa pela discussão de Freire (1989; 1996), entre outros autores citados que fundamentam nossa base teórica, a exemplo de Certeau (1990); Bourdieu (1987); Chartier (1993); Cruvinel, Rocha e Silva (2002).

Outro aspecto importante desta discussão de processo(s) de aprendizagem, diz respeito à prática educativa. Ao analisar este conceito, Zabala (1998) constrói um modelo conceitual de interpretação em oposição ao tradicional modelo de professor repetidor de fórmulas, herdado historicamente das concepções positivistas da Educação. Nesse contexto, o referido autor aponta para o profissional fundamentado no pensamento prático e reflexivo, afirmando que “[...] um dos objetivos de qualquer bom profissional, consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício” (ZABALA, 1998, p.13). Nesse sentido, o conhecimento, a experiência e a reflexão são à base dessa competência.

O modelo conceitual de trabalhar para a prática educativa, prevê, enquanto unidade de análise para atividade ou, tarefa, a exposição, o debate, a leitura, a pesquisa bibliográfica, a observação, os exercícios, o estudo, entre outros.

Outra unidade de análise, as sequências de atividades ou sequências didáticas, são assim definidas por Zabala (1998, p. 18) como: “[...] conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.”

Em relação à aprendizagem do aluno, Zabala propõe que esta depende das características únicas de cada aluno e nesse contexto, o enfoque pedagógico deve observar a diversidade dos alunos como eixo estruturador da prática educativa. Assim, considera-se o aprendizado do aluno quando este consegue, além da repetição, compreensão ou exposição de uma situação ou fenômeno apresentado, como no caso das produções textuais dos alunos aqui pesquisados. No caso da oficina aplicada na sala de aula da escola referida, apesar da linguagem e escrita estarem comprometidas, inclusive por ausência da revisão, a interpretação das histórias, das fábulas, mostrou-se corretas no sentido de apresentar compreensão a partir das vivências, saberes e experiências dos alunos, inclusive com assimilação dos ensinamentos que os

alunos apreenderam com o texto de cada estória. Ao fazer a reescrita de uma história conhecida, os alunos tiveram a oportunidade de pôr em jogo os conhecimentos que construíram a partir da leitura, preocupando-se em utilizar a linguagem mais adequada à estória – no caso a fábula – construída.

A fábula apresenta um conteúdo didático-moralista que veicula valores éticos, políticos, religiosos ou social, que foram compreendidos pelos alunos. De acordo com Santos (2010, p.2):

Este conteúdo pode vir organizado de modo a enfocar o discurso moralista – mais comum nas fábulas em prosa, clássicas – ou pode assumir um valor mais estético, com uma linguagem mais metafórica e a presença de descrições mais apreciativas que investem na constituição mais poética das personagens e da ação narrativa. Neste caso, o desfecho é, em geral, surpreendente, humorístico ou impactante.

(<http://diariodeumeducadorbaiano.blogspot.com.br/2010/07/reescrita-de-fabulas-producao-de-texto.html>).

Segundo Franz e Machado (2005), o vocábulo fábula tem origem no latim *fabula*, significando conversação, narração fictícia. Sarmento (2003), conceitua a fábula como um gênero textual que transmite um ensinamento e cujos personagens, em geral, são animais personificados.

Nesse contexto, os alunos da oficina se identificaram com o gênero fábula mais próxima de seu cotidiano e suas experiências e saberes oriundos da família e da comunidade.

1.3 Produção Textual e Processo de Leitura

Solé (1998), parte do pressuposto que as estratégias de leitura são instrumentos necessários para o desenvolvimento de uma leitura que permite compreender e interpretar, de forma autônoma, os textos lidos. Nesse contexto, podemos apontar que o aluno-leitor seria capaz de (re)produzir o texto lido, produzindo seu conteúdo, a partir de seu entendimento, o que Solé (Op. Cit.) considera um leitor independente, crítico e reflexivo.

Nesse sentido, a leitura transcende a compreensão textual, completando-se com a construção dos signos a partir do texto que se compreende, através da sintetização do sentido deste.

É interessante destacar que o primeiro objetivo, entre os vários objetivos gerais que permeiam os Parâmetros Curriculares Nacionais está indicado a produção de textos escritos, como um dos balizadores do processo de domínio da linguagem:

[...] utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso. (BRASIL,1998, p.32).

De acordo com as premissas dos PCN (Op. Cit.), a produção textual do aluno em sua versão oral ou escrita, permite a identificação de estratégias linguística por ela apreendida e o que necessita dominar, nesse caso, apontando quais conteúdos necessitam de articulação com as práticas de escrita, leitura e análise linguística. Nesse sentido, dois são os aspectos primordiais que são levados em conta – as necessidades dos alunos e suas possibilidades de aprendizagem, levando-se em consideração as expectativas, diversidade e características da comunidade escolar, em cada região do país.

Torna-se, pois, imprescindível ensinar produção textual levando-se em consideração a natureza comunicativa e sociocultural, imposta pelos gêneros textuais.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS AÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA A LEITURA E ESCRITA

Nesse capítulo pretendemos estabelecer uma relação entre o leitor aluno e a leitura, configurando as especificidades da leitura como linguagem esteticamente transmitida. Abordamos aspectos motivacionais do aluno em relação à leitura de um texto, apontando para a divergência do olhar do professor e do aluno em relação ao contexto interpretativo, remetendo à necessidade da interação professor entre o aluno e o texto.

2.1 A narrativa juvenil e sua contribuição para a condição leitora e escritora do educando

Ao analisar os romances juvenis contemporâneos, Colomer (2010 p. 248) constata-se que “[...] os gêneros literários analisados têm uma presença quantitativa muito homogênea entre as narrativas para adolescentes”, pois abarcam obras que tematizam a construção de uma personalidade própria, a vida em sociedade, a ficção científica, o romance policial, narrativas históricas, etc.

Segundo Magnani (2011, p. 38), “[...] a leitura da literatura está relacionada à compreensão do texto, à experiência literária vivenciada pelo leitor no ato da leitura, ao passo que o ensino da literatura se configura como o estudo da obra literária, tendo em vista a sua organização estética”.

Na verdade, esses dois níveis estão imbricados, na medida em que ao vivenciar o texto, por meio da leitura, o aluno também deveria ser instrumentalizado, a fim de reconhecer a literatura como objeto esteticamente organizado. No entanto, a escola parece dissociar esses dois níveis, desvinculando o prazer de ler o texto literário (produzido pela leitura da literatura) do reconhecimento das singularidades estéticas da obra (proporcionado pelo estudo e o ensino da literatura). É preciso que a escola amplie mais atividades, visando à leitura da literatura como atividade lúdica de construção e reconstrução de sentidos.

Tanto a leitura da literatura, quanto o ensino da literatura deveria estar presente no contexto escolar de modo articulado, pois são dois níveis

dialogicamente relacionados. Como afirmam Evangelista e Brandão:

[...] o desafio do professor é ajudar os alunos a elaborar ou rever suas interpretações iniciais, sem descartar totalmente suas primeiras leituras. O professor deve colaborar com os alunos, visando à construção/reconstrução de interpretações e não simplesmente apresentando leituras já prontas. (EVANGELISTA E BRANDÃO, 2009, p. 39).

Desta maneira, uma das formas de mapear alguns problemas relacionados ao ensino de literatura é considerar a interação entre professor, alunos e texto. Assim essa interação traz também como fator preponderante a inserção dos contos modernos, que segundo Lopes (2006, p. 24) “[...] são narrativas originais, criadas por autores contemporâneos, que não tem nada a ver com a tradição oral (popular), mas que trazem certa renovação do maravilhoso”.

Estes contos modernos são importantes para a formação das crianças e jovens, como por exemplo: “Além do Bastidor” (2006) e “A moça tecelã” (2000) de Marina Colasanti ou “A menina que aprendeu a voar” (1984) de Ruth Rocha, que trabalha a relação aluno – professor. Tradicionais ou modernas, as narrativas podem ser definidas como expressão de modificações de um estado inicial. Podemos sintetizar as fases de uma narrativa da seguinte forma:

a- **Situação inicial:** Apresenta um estado de equilíbrio.

b- **Desenvolvimento:** O equilíbrio passa ao desequilíbrio com o surgimento de um problema.

c- **Desenlace:** Pode ser feliz ou infeliz.

Nem sempre esta estrutura tradicional de narrativas está presente em histórias para crianças. Algumas apresentam narrativas mais frouxas, sem a tensão criada pelo problema do esquema tradicional.

Ao leitor, por meio de sua imaginação, cabe construir mentalmente essa trajetória das suas personagens, fazendo a ligação entre uma cena e outra, por meio das indicações do texto escrito e da ilustração.

Entre outros casos, são comuns também as histórias chamadas de narrativas de caminhada: as ações desfilam de página em página sem se organizarem em torno de um problema, desenvolvimento e solução.

O bom criador (ou contador) de histórias sabe estabelecer com

competência os cortes da narrativa, ou seja, deixar bem claro no desenrolar da história, o início e o fim de sequências e suas cenas. Essas cortes têm uma função importante para compreensão dos fatos narrados, sendo fundamental a sua legitimação dentro do contexto da aprendizagem.

A noção da literatura como belas letras, apontada por Zilberman (2001), ou como um conjunto de textos marcados pelo uso de uma bela linguagem, conforme a autora apresenta, a nosso ver, uma elitização das obras literárias, supervalorizando o cânone literário, pode distanciar a literatura do aluno. A visão da escola sobre a literatura difere consideravelmente da noção que o aluno/leitor tem acerca do literário. É preciso repensar os julgamentos de valores disseminados pelas instituições que abordam a literatura sob prismas distintos (a escola, a crítica literária, a imprensa, etc..), principalmente quando consideramos que cabe ao leitor construir o seu próprio cânone literário, valorizando seu repertório de leituras.

Nesse sentido, o texto literário não pode ser compreendido como objeto isolado, sem as interferências do leitor, sem o conhecimento das condições de produção/recepção em que o texto foi produzido, sem as contribuições das diversas disciplinas que perpassam o ato da leitura literária, interdisciplinar pela própria natureza plural do texto literário. Assim, texto escrito e ilustração entrosam-se, completam-se, com a ilustração destacando os momentos significados da leitura e facilitando a sua compreensão pela criança, enquanto o texto escrito dá mais detalhes sobre o que se passa, sem desviar a leitura das funções específicas do escrito e de seu componente literário.

Cabe, pois, ao educador, analisar e compreender primeiro esses elementos da narrativa expressos em palavras e imagens, para depois trabalhá-los com as crianças, dosando-os segundo o desenvolvimento de cada classe. Com isso, entramos num dos pontos fundamentais da articulação entre o texto escrito e o texto visual, que comentaremos a seguir, dando destaque ao papel da imagem nessa articulação.

Nestas perspectivas, a literatura deve ser vista, em sala de aula, prazerosamente, fazendo com que o educando não a reconheça só como algo pedagógico a ser ensinado e cobrado, mas em plena integração, vivência, imaginação e recriação. Assim, um trabalho específico de literatura infanto-juvenil, percorrendo dos primeiros anos aos anos finais de escolaridade, é

possível e se torna necessário. O objetivo desta comunicação, enquanto contribuição metodológica é fazer com que se tenha uma intencionalidade específica ao trabalhar com a literatura infantil, infanto-juvenil e juvenil. Isso se dará através de um processo, prevendo-se etapas para o desenvolvimento do mesmo.

A literatura juvenil se apresenta como uma possibilidade real de uma verdadeira iniciação literária desde os primeiros anos escolares. Parte-se do pressuposto de que o ensino e a aprendizagem se dão no processo e este é sistematizado e intencionalmente trabalhado no momento em que a criança chega à escola, perpassando por todo o período de escolaridade. Desta maneira, a aprendizagem da leitura requer iniciação, tanto quanto os demais conhecimentos. Essa iniciação envolverá não só o processo de aquisição da mesma, mas etapas intencionais em que se procurará inserir: uma perspectiva literária aos estudos, ao lado do desenvolvimento do gosto pela leitura-literatura.

O hábito de ler tão presente nos objetivos dos currículos escolares será somente um instrumento para o futuro aprendizado literário e não seu fim, pois que os hábitos tendem a mecanizar a consciência e a condicionar os homens em seus atos. A recriação, por parte do leitor, será necessária, pois envolve uma construção mental bem mais complexa. O educando em contato com a literatura está apto a responder à motivação do signo artístico, pois é intuitiva, sensível, espontânea e criativa.

O texto literário é plural, marcado pela inter-relação entre diversos códigos (temáticos, ideológicos, linguísticos, estilísticos etc.) e o aluno deve compreender a interação entre literatura e outras áreas que se inter-relacionam no momento da constituição do texto. Segundo Lopes (2006, p. 76), “[...] a leitura é um objeto largamente transdisciplinar”, por isso qualquer discussão teórica sobre o ato de ler deve considerar a reflexão sob uma perspectiva mais ampla que envolva as diversas áreas atreladas à prática da leitura como fenômeno sociocultural.

Nesse contexto, o aluno leitor deve sentir-se motivado a ler o texto, independentemente da imposição das tarefas escolares requeridas pelos professores. Contudo, supomos que o contexto escolar privilegia mais o ensino da literatura, em que a leitura realizada pelos professores é diferente daquela

efetivada pelos alunos, uma vez que, a diversidade de repertórios, conhecimento de mundo, experiências de leitura influenciam diretamente o contato do leitor com o texto.

2.2 Reescrevendo o texto: a valorização da escrita

A prática de análise linguística por meio da reescrita do texto, teve sua divulgação através do livro “O Texto na Sala de Aula”, organizado pelo professor Wanderley Geraldi (1999), composto por quatro eixos: Fundamentos; Práticas de sala de aula; Sobre a leitura na escola e Sobre a produção de textos na escola. Este livro é fundamental para professores e estudiosos preocupados com a qualidade de ensino de Português no Brasil. O referido livro tem importância para nosso trabalho, na medida em que propõe o redirecionamento do eixo do ensino de língua materna para o processo constitutivo da linguagem, considerando que o ato de ler começa na atribuição de significado ao texto. Nesse sentido, o ensino da literatura não deveria estar relacionado ao ensino de gramática e/ou normas a decorar, mas sim se integrar numa prática de alunos sujeitos do dizer e do pensar. O leitor deve ser capaz de, a partir do texto relacioná-lo a outras leituras, concordar ou criticar essa leitura, mas sempre, transcende-la no sentido da atribuição de significados.

Dentre as implicações teórico-metodológicas, o termo redação é substituído por produção, cujo conceito visa à concepção de projeto, visto aqui como centro de convergência das forças e estratégias de produção e articulação do texto, em que a meta é um espaço de circulação que ultrapassasse a relação professor-aluno além de, propor uma qualidade para ser avaliado como tal.

Por sua vez, esse projeto pode ser delineado a partir de textos, gêneros literários e ou meios de veiculação da produção escrita para poemas, contos, peças teatrais e demais tipos de textos pertencentes a esta categoria. Pensar assim implica em uma proposta direcionada a objetivos e avaliação crítica contextualizada. À expectativa era que os textos dos alunos durante a escrita, fossem abordados com uma projeção positiva. Como mostra De Jesus:

Desse modo a figura do autor /leitor passa a ser vista como a de um agente mobilizador cujas palavras são propulsoras de ações historicamente constituídas e, portanto, não podem ser apagadas, corrigidas, substituídas, pontuadas e/ ou reelaboradas para atender exclusivamente aos reclamos imediatos da gramática para gramática. (DE JESUS, 2007, p. 101).

Quanto aos fatos linguísticos são enfocados em função do pressuposto de higienização, onde se prioriza os temas referentes à visualização da superfície textual como; ortografia, pontuação e concordância, contudo a correção não pode apostar na submissão do aluno que não fica sabendo se quer onde errou nem porque existe aquela convenção ortográfica ou sua importância.

É importante que o educador reflita sobre a língua na interação com os seus usuários, por sua vez a reescrita consegue mobilizar o fazer do professor e do aluno no cotidiano da escola, mediante a linguagem, fazendo uma troca de olhares sobre o texto. Enfim, a reescrita deixa de ser um saber aleatório, quando o educador se compromete com o aluno para alcançar o objeto proposto. Nesse contexto, as produções de texto que são concebidas como trabalhos tornam-se objetos de análises linguísticos e são submetidas a um processo de reescrita.

2.3 Outras reflexões sobre a ação pedagógica em termos da linguagem oral e escrita

É muito importante a comunicação no mundo atual. Neste sentido, saber ler e escrever, bem como utilizar tais habilidades comunicacionais nas mais diversas situações do cotidiano, é de uma necessidade inquestionável. Em nossa sociedade, a leitura e a escrita são bastante usadas, com aplicações das mais variadas (SOARES; GOULART, 2003). O Brasil parece enfrentar grandes dificuldades com a alfabetização, evidenciada pelo alto índice de analfabetismo no país. No último censo escolar, foram quase 15 milhões de jovens de mais de 15 anos que não sabiam ler, nem escrever (BRASIL, 2015).

Mesmo após, muito investimento e discussões sobre as necessidades de mudanças estruturais e de concepções sobre os pressupostos de uma prática educativa inovadora, ainda é um processo contínuo, que tem buscado acompanhar as novas tecnologias educacionais.

Não somente no Brasil, mas em todo o mundo, as dificuldades de leitura e escrita precisam ser consideradas, de forma que não envolvam apenas estigmas. É necessário se pensar, portanto, uma ação pedagógica voltada para não legitimar a problemática, enfatizando-se a importância de ambientes heterogêneos, que promovam equitativamente a aprendizagem de todos os alunos (BRASIL, 2008).

A taxa de analfabetismo entre brasileiros com 15 anos ou mais em 2014 foi estimada em 8,3% (13,2 milhões de pessoas), segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014). Com graves problemas, educacionais e sociais associados também à baixa condição de escolarização, baixa formação dos educadores, dentre outras situações não menos importantes neste contexto. Sociais, porque o desenvolvimento da linguagem (oral e escrita) inicia-se muito antes do ingresso na escola. Visto por outro ângulo, mesmo que o contato do indivíduo com a linguagem escrita ocorra mais precocemente, não se pode perder de vista, a escola como instituição responsável pelo desenvolvimento formal da leitura e da escrita. Portanto, é imprescindível que se forneça as condições para que tal aprendizado aconteça de maneira satisfatória. Dessa forma, seria correto afirmar que, um desempenho escolar satisfatório vai depender de todo um planejamento que atenda às várias necessidades dos estudantes.

Avançam os estudos sobre a aprendizagem relacionada à linguagem escrita, envolvendo as mais diversas habilidades metalinguísticas¹. Tais estudos englobam aspectos de consciência fonológica, consciência léxica e sintática, dentre outros, que ainda não foram suficientemente elucidados (CUNHA e CAPELLINI, 2009). Nessa direção, apresentamos alguns pontos norteadores de nossa pesquisa: importância do ato de ler e escrever

¹ A habilidade metalinguística refere-se à capacidade de pensar a própria língua; que incluem as habilidades metalinguísticas sintática, semântica e fonológica. Os processos cognitivos envolvidos na leitura e na escrita estão relacionados ao processamento fonológico, incluindo memória e consciência fonológica. (Cunha e Capellini, 2009).

relacionado com o propósito de transformação crítica da vida e do mundo, entretanto, foi pouco abordado a questão da exclusão dos iletrados, não sendo foco da pesquisa. Entretanto as dificuldades de leitura e escrita apresentam-se não somente no Brasil.

Nesse sentido, devemos intensificar a discussão da necessidade dos professores de língua portuguesa aplicar novos posicionamentos e tecnologias em relação às práticas de produção textual no ensino de leitura e escrita, incentivando o hábito da leitura e estimulando a criatividade literária através de aulas interativas, com oficinas, jogos interativos de língua portuguesa, filmes e outros recursos para produção textual.

3 METODOLOGIA DO ESTUDO

O presente capítulo faz o detalhamento metodológico da pesquisa. Aponta o tipo de pesquisa desenvolvida, a nossa participação, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, além do perfil dos participantes envolvidos na pesquisa.

3.1. Tipo de estudo e campo da pesquisa

A partir dos objetivos elencado em nossa proposta de pesquisa, optamos por desenvolver uma pesquisa bibliográfica e de campo, de natureza qualitativa e, que segundo Minayo (2012, p.22), são estes, dois tipos de abordagens complementares, cujos dados, quando associados, produzem uma maior riqueza de informações, de aprofundamento e, uma maior fidedignidade nas interpretações. Nesse contexto, nosso estudo utilizou-se da Pesquisa-Ação, que segundo Barbier (2002) caracteriza-se por uma atividade compreensiva e explicativa da prática dos grupos sociais a partir da visão dos sujeitos integrantes dos grupos ou comunidades, com a cooperação ou não de especialistas na área das Ciências Humanas e Sociais, com a finalidade de melhorar ou erradicar a situação problema levantada pelo grupo. Partindo dessa conceituação, implementamos nossa proposta de análise de investigação, através da avaliação diagnóstica e aplicação da oficina pedagógica; a partir da observação das expectativas dos alunos, atuação do professor em sala, o contexto das relações entre alunos durante a oficina. De acordo com Shah (2006), uma função importante da observação é o pesquisador se familiarizar com o ambiente e conhecer os participantes em potencial.

O campo investigativo foi uma Escola Municipal de Ensino Fundamental no Juazeiro do Norte-CE. A amostra constou de vinte e três alunos do nono ano do Ensino Fundamental, ano 2016, que aceitaram participar da pesquisa, com o aval da direção da escola.

A escolha da amostra (colaboradores da pesquisa) e da Escola (local da pesquisa) se deu por conveniência da pesquisadora, que já tinha uma aproximação com a escola em termos profissionais e morava próxima da

escola. Para a seleção dos sujeitos, foi utilizado o critério dos alunos que já tinham desenvolvido alguma prática interativa em sala de aula e que compareceram no dia marcado para execução da oficina.

3.2. Procedimentos: o passo a passo da pesquisa

Para iniciar a investigação, foi realizado o convite para participação da direção e professora do nono ano. Foram esclarecidas algumas questões como: objetivos, importância e metodologia do trabalho. Foram colocadas também, questões sobre a manutenção do sigilo sobre a preservação das identidades dos participantes e da escola, bem como, que estariam livres para desistir da participação, mesmo que iniciado o trabalho. O termo de livre esclarecimento foi lido para a turma e, assinado apenas pela professora e Direção da escola, como responsáveis pela manutenção do sigilo do nome da escola e dos alunos, de acordo com a Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016².

O objeto da presente investigação foi a produção textual em atividades de prática de Leitura e Escrita, dos estudantes do nono ano do Ensino Fundamental. Quanto à natureza mais específica a abordagem foi qualitativa dos dados coletados, Oliveira (2010 p.58, 59) nos orienta que, “[...] a abordagem qualitativa se preocupa com uma visão sistêmica do problema, objeto de estudo”.

Thiolent em seu livro “Metodologia da Pesquisa Ação” (2011) nos alerta que o método da pesquisa-ação tem como base a elucidação de problemas sociais e/ou técnicos, cientificamente relevantes, através de grupos ou comunidades, com envolvimento de pesquisadores e outros atores interessados na resolução de problemas levantados.

Primeiro, os alunos foram convidados a participarem da pesquisa, supervisionados pela professora regente de sala e a pesquisadora. Em seguida receberam orientações da pesquisadora acerca dos objetivos, da metodologia,

² Esta Resolução dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>

esclarecimentos sobre o sigilo de suas produções, e sobre a sua liberdade em desistir da participação, em qualquer momento da atividade. Dos 31 alunos da turma, na primeira fase, 23 (74,1%) participaram, uma vez que ocorreram ausências no dia da atividade. Essa foi a fase preparatória.

Dando continuidade a próxima etapa da pesquisa, partiu-se para o trabalho de pesquisa-ação. Há variações quanto às propostas metodológicas da pesquisa-ação. No caso de Terense e Escrivão Filho (2006, p.8), a ordem do desenvolvimento de cada fase não é rígida, mas mostra-se imprescindível o seu cumprimento, pois o que mais caracteriza a pesquisa-ação é a mudança. Tal mudança ocorre seguindo-se o movimento cíclico que tem a pesquisa-ação. Lewin (1946, p.4-6), Tripp (2005, p. 43-66) demonstram um ciclo, que se melhora a prática pela variação da sistemática entre o agir no campo e se investigar a respeito dela. O exposto encontra-se ilustrado no seguinte diagrama:

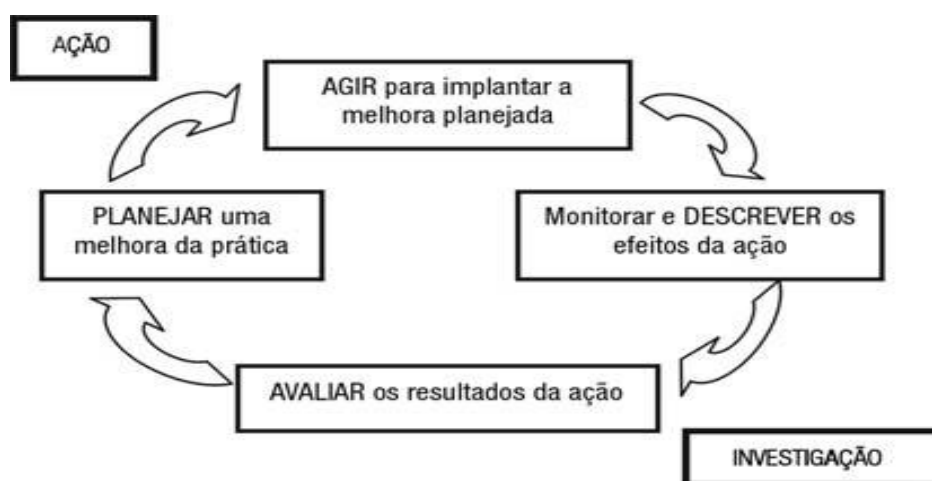


Figura 1. Representação das quatro fases do ciclo básico na investigação-ação.

Fonte: Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/139947/000989886.pdf?sequence=1>>

Acesso em: 30 ago.2016

Com base nas contribuições de Thiollent (2011); Cunha, (2006) e Coregnato (2006) foi construído o referencial da pesquisa, justificando que ele facilita compreender o movimento cíclico através do compartilhamento de subjetividades e participação coletiva, conforme o diagrama a seguir:



Figura 2. Elaboração primária a partir das abstrações teóricas

Fonte: Disponível em:

<<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/139947/000989886.pdf?sequence=1>>

Acesso em: 30 ago. 2016.

O diagrama acima representa o momento rotativo do compartilhamento de subjetivação/abstração e da circulação coletiva no processo de execução da pesquisa-ação. Caracterizando as fases de instrumentalização. A partir da identificação do problema, há todo um ciclo de procedimentos, debates, discussões, até que se alcance o objetivo final que é a transformação da situação problema: quais as ações didático-pedagógica e/ou metodológicas que os Professores de Língua Portuguesa, poderiam lançar mão, para melhorar a prática da leitura e da escrita?

Em nosso trabalho, o diagrama sintetiza os procedimentos de coleta e análise dos dados, para chegarmos à transformação do problema identificado e dos objetivos a serem alcançados.

3.3. Desenvolvimento da pesquisa-ação

No desenvolvimento do presente estudo, foram realizadas as atividades de cada fase conforme descrição a seguir:

Escrita, com discussões sobre a importância de metodologias mais ativas, que de acordo com Moran (2015), o envolvimento do aluno é maior quando há utilização de metodologias mais dinâmicas, como o ensino por

projetos interdisciplinares. Com uma abordagem relevante, a pesquisa-ação imprime uma mudança como possibilidade.

3.4. Coleta dos Dados

As fases de **Preparação** e **Exploratória** ocorreram a partir dos encontros iniciais entre a Direção e as Professoras de Português da Turma, para definição e explicação da atividade a ser desenvolvida no 9º ano do Ensino Fundamental.

A fase da **Ação** aconteceu, à medida que ficou acertada a data de 25 de maio de 2016, para a intervenção. Esta se deu através de um trabalho de diagnóstico, que segundo Barbier (2002, p.56), não seria “[...] possível ser desenvolvido sem a participação coletiva e sem a apreciação da complexidade do real”. Do trabalho participaram 23 alunos, sendo 16 (69,6%) do sexo feminino e 07 (30,4%) do sexo masculino, que estavam presentes no dia previamente agendado. As idades dos participantes variaram de 13 a 16 anos, sendo a idade média de 14 anos.

O trabalho constou de uma oficina pedagógica, pois as mesmas têm como característica, “[...] a abertura de espaços de aprendizado que buscam o diálogo entre os participantes. Na oficina surge um novo tipo de comunicação entre professores e alunos” (VIEIRA e VALQUIND, 2002. p.17). O professor é facilitador, e ao mesmo tempo aprendiz. Cabe a ele o diagnóstico onde, neste caso, cada participante pode ir além do que foi solicitado de imediato. Portanto, almejou-se promover um trabalho que envolvesse todos a participação, não distribuindo pessoas em situações ou funções fixas. Como bem coloca Corrêa (2000, p.122), no livro *Pedagogia Libertária*, a oficina pode sim, permitir a quebra das “hierarquias do conhecimento o [...] que se dá muitas vezes, pela detenção de um discurso especializado que justifica a maior importância de quem profere em relação aos outros”. Portanto, entende-se que a oficina é uma ferramenta capaz de estabelecer uma independência nas ações educacionais, em relação a outros modelos que priorizam apenas uma área do saber, em detrimento de outra. Ou seja, oportuniza melhores estratégias de resistência à uma qualificação ou uma desqualificação dos saberes pelas agências oficiais de ensino.

Conceituando as Oficinas Pedagógicas, Ferreira e Neves (2004), inferem que são roteiros de estudo e reflexão acerca do ensino da leitura e da escrita a serem realizados sob a supervisão dos professores/pesquisadores a um grupo, em nosso caso específico, os alunos. Tem como objetivos, entre outros, o incentivo à produção de relatos de prática, de produção dos alunos e para elaborações de atividades e sequências didáticas.

A oficina constou das seguintes ações:

- 1 – Foi disponibilizadas folhas de papel ofício e folhas de papel almaço, aos alunos;
- 2 – Em seguida foi explicado pela pesquisadora que eles participariam de um trabalho de criação de uma história e que, para isso, deveriam escolher e desenhar um personagem da internet, da TV ou de algum livro que leram. O personagem poderia ser: um animal, um Avatar, um super-herói, ou qualquer outro a escolha do aluno;
- 3 – Escolhido e desenhado o personagem, os alunos foram orientados a pensar e escrever sobre a história deste personagem. Como foi a sua vida e como ele chegou a ser quem é, daquela maneira. O que ele faz, o que gosta, o que pretende ainda realizar;
- 4 – Ao concluir a história, os alunos foram orientados a colocar um título para a mesma.
- 5 - Em seguida foi solicitado aos participantes que escrevessem sobre a “lição de vida que a história trás para quem a ler. O que a história ensina para quem a lê?
- 6 – Ao final foi solicitado aos alunos responderem de forma escrita, o que cada um aprendeu com essa história que acabaram de produzir?

Concluído os trabalhos, no final do verso das folhas, foram orientados a escreverem o sexo e suas idades, e as iniciais dos seus dois primeiros nomes, para auxiliar na análise dos dados e garantir seu anonimato.

3.5 Aspectos éticos

Como já referido, os aspectos éticos da pesquisa pautou-se de acordo com a Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016 que dispõe sobre as normas

aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução.

4 RESULTADO DA PESQUISA

Nesse capítulo, abordaremos os efeitos desencadeados pela pesquisa-ação a partir da produção de novas representações por parte dos alunos de seu cotidiano, diante da produção textual.

4.1 As atividades práticas nas oficinas didático-pedagógicas e as percepções dos alunos.

Foi desenvolvida na metodologia da pesquisa-ação, a discussão com os alunos sobre suas experiências da escrita criativa produzidas com as histórias contadas e criadas pelos mesmos. Com as carteiras dispostas em círculos a pesquisadora deixou que cada um que desejasse relatasse a sua experiência durante a criação do personagem, da estória, da lição de vida e do aprendizado.

Na lousa foi colocado um painel com notas de 1 a 4, sendo 4 = Excelente, 3 = Ótimo, 2=Bom, 1=Regular a Ruim, de forma que os alunos dariam notas para os questionamentos da pesquisadora a respeito da experiência, como forma de avaliação da mesma.

Com relação a **atividade proposta**, 100% dos relatos atribuíram nota 4. Foram todos em um sentido positivo para uma experiência agradável e estimulante.

Com relação a **atuação do professor**, 100% a perceberam como excelente, também atribuindo nota 4.

Quanto a **frequência de aulas mais interativas**, tendo como parâmetro a oficina que os alunos participaram, os alunos se posicionaram da seguinte forma: 6 alunos (26,1%) avaliaram as aulas anteriores de português e literatura como ótimas; 5 alunos (21,7%) a perceberam como boas e, 12 alunos (52,2%) a perceberam como Regular a Ruim. Apesar de não termos outro comparativo, a oficina aplicada pela pesquisadora com auxílio do professor, demonstrou que a maioria dos alunos presentes, apontaram a prática como de maior motivação na participação de aulas diferenciadas.

Quando se tratou da **percepção de autodesempenho**, os alunos

responderam o seguinte: 5 alunos (21,7%) se auto-avaliaram como Excelentes nesta atividade; 4 alunos (17,4%) se auto-avaliaram como Ótimos; 11 alunos (47,8%) se perceberam como Bons e, 3 (13,1) se perceberam como Regular a Ruim.

Uma breve análise das respostas, nos leva a crer que:

- Os alunos gostaram e sentiram-se mais motivados com a oficina mais dinâmica e interativa, facilitadora do processo de criação e de construção de uma prática escrita menos monótona, baseada em uma transmissão de informações mais tradicional;
- Perceberam mais positivamente o papel do professor em tais atividades, mesmo que auxiliando a pesquisadora;
- Em comparação com as aulas mais interativas, as aulas anteriores foram percebidas como não tão interessantes como a da oficina, ou mais motivadoras;
- Os alunos tiveram uma boa autopercepção, na medida em que se sentiram mais livres para criar e expor seus pontos de vista, bem como seus sentimentos e percepções.

Morais e Andrade (2009) afirmam que é no processo de ensino e aprendizagem, que se faz necessário aos professores que não se limitem às teorias, mas utilizem-se de novas experimentações, como estratégia metodológica para despertarem a curiosidade, motivando seus alunos para novas descobertas.

4.2 Resultado da análise dos desenhos e da Produção Textual dos sujeitos

Foram selecionadas 09 histórias de forma aleatória, para representar o presente estudo, a seguir. Os textos estão digitados, conforme a grafia original dos participantes da pesquisa.

Texto 1: O gato e a formiga

Era uma vez, um gato que se chamava Bartolomeu e a formiga, eles gostavam de brincar muito na selva. O gato Bartolomeu falou formiga vamos fazer uma festa, ai nois convidado os outros animais que mora aqui na selva.

Ai a formiga é você teve uma boa ideia Bartolomeu, e você teve uma boa ideia também de convidar os outros animais da selva ai nois viramos todos amigos. Você teve uma boa ideia em tudo Bartolomeu.

Ensinaamentos que tirei com o texto: nunca julgue ninguém sobre as aparências.

Eu aprendi que não devemos julgar ninguém.

Texto 2 Papa gato

Era uma vez, um papagaio muito esperto que se chamava dori, também tinha um gato se chamava precioso. Um belo dia promoveram uma festa na selva então convidaram o gato e o papagaio chegando lá era tudo diversão.

O gato e o papagaio começaram em uma discussão entre os dois para saber quem era mais bonito.

E o papagaio como era ambicioso começou a chigar com ele e na mesma hora o papagaio tomou um tipo de bebida que começou a cair as penas ai todos os animais que estava na festa deu risos dele.

Ensinaamentos que tirei com o texto: noca rebaixe as pessoas do seu redo pois pode ser você o rebaxado.

Eu aprender que nuca devemos rebaxa niguem.

Texto 3: Sem título

Era uma vez, um rato muito esperto com muitos dons, ele vinha certa mania de humilhar os outros animais, mas um certo dia ele estava indo ao show do seu cantor favorito, porrem no caminho o seu carro deu prego então pediu ajuda as pessoas que estava passando na rua mais ninguém tava nem ai em ajudar ele, então passou um homem de carro e aceitou ajudar esse rato muito sapeka que virou outra pessoa após isso.

Ensinaamentos que tirei com o texto: a gente só precisa de uma ajuda para ser outra pessoa melhor.

Eu aprendi que, não devemos humilhar ninguém, e que no mundo ainda tem pessoas de bom coração.

Texto 4: A pomba e a formiga (14 anos Feminino)

Era uma vez uma pomba branca, que estava com sede, desceu à beira de um riacho, procurava um bom lugar para beber áhua. Eis que avista uma formiga debatendo-se nas águas do riacho, prestes a se afogar.

A pomba ficou com pena da formiga, depressa, arrancou uma folha da árvore levou a folha até próximo da formiga que se salvou, agarrando-se

nela com vontade. Pouco depois, um caçador passou por ali. Vendo a pomba numa árvore, resolveu caça-la para o almoço. Rapidamente apontou a espingarda para mata-la. Mas a formiga, que ainda estava ali por perto, resolveu ajudar a pomba. Subiu para o pé do caçador e deu-lhe uma boa ferruada. Surpreso, o caçador ao sentir a dor, perdeu a pontaria. E não acertou a pomba. A pomba voou para longe e a formiga voltou ao formigueiro.

Ensinaamentos que tirei com o texto: trate bem seu próximo que lhe tratara também.

Eu aprendi que ajudar o próximo lhe trará o bem

Texto 5: O gato e o rato (14 anos – Feminino)

Era uma vez um gato chamado bombom e o rato chamado tutum eles dois eram amigos mas em um dia veio um homem que queria matar a gato e prendel numa gaiola.

- O gato pediu socorro para. Mas o rato num estava nem air para o gato.

- O gato disse: eu vou te pegar seu rato.

Quando o homem saiu ele deixou a porta da gaiola aberta. Quando ele saiu o gato correu atrás do rato

Quando o gato conseguiu pegar o rato se acalmou.

- O gato disse: vamos voltar a ser amigos e viverão para sempre

Ensinaamentos que tirei com o texto: sempre devemos ajudar o próximo

Texto 6: A águia e a lagarta (13 anos – Feminino)

Era uma vez uma águia diferente ela era vegetariana toda as águias comem lagarta menos ela O nome dela era Cleu um dia ela e seu bando foram voar de repente o bando avistou uma lagarta Cleu disse: - a não a lagarta gritou – á á á. O bando chegou até a lagarta o bando todo disse – Cleu come a lagarta Cleu chegou perto da lagarta mais não conseguiu comer – Cleu disse – pessoal tenho quantas coisas eu não como lagarta. O bando dele parou espantado e não deu chance mais fazer parte do bando da águia ela ficou muito triste de repente a lagarta disse – obrigada por não ter me comido Cleu disse – de nada o bando sentia falta do Cleu da falta deles o bando decidiu desculpar Cleu o bando também aceita a lagarta e eles ficaram muito felizes.

Ensinaamentos que tirei com o texto: não devemos excluir os outros não é legal

Texto 7: A onça e o leão (13 anos – Masculino)

Era uma vez uma onça chamada joma mas havia um leão chamado Amej e eu dizia: - Hahaha as onças não são nada comparada a ao leão. Aí a onça disse: vou provar que as onças são mais fortes. – aí o leão o chamou para uma corrida de caçada e começaram a corrida e eles foram. A corrida começa mas o leão chamou a todos os leões paratrapaciar mas a onça ouviu o leão acabou perdendo e então a onça virou novo rei da floresta. Fim.

Ensinaamentos que tirei com o texto: não seja trapaceiro ou você sempre vai perder

Eu aprendi que quando somos mau menos vitorias

Texto 8: A vaidade (14 anos – Masculino)

Era uma vez uma garça que se achava a ave mais bela da floresta. Certo dia todos os animais se juntaram contra ela para acabar com sua vaidade. Organizaram uma festa. O leão e o tigre saíram convidando todo mundo menos a garça. Garça sobe da festa que achou que não tinha sido convidada porque er para ela. No dia da festa cansou de esperar a gem chama-la e resolveu ir para a festa. – chegando la ela viu que ninguém sentil falta dela e viu muitas aves lindas foi ai que ela percebeu que não era a mais linda e melhor do que as outras pediu desculpas a todos e prometeu respeitas os outros animais como eles são e viverão.

Ensinaamentos que tirei com o texto: todas as pessoas são belas e possuem suas qualidades e ninguém e melhor que o outro.

Eu aprendi que devemos respeitar todos como eles são, pois não sou melhor que ninguém

9: Era uma vez uma juania (14 anos –Feminino)

Era uma vez uma joaninha o nome dela era Maria serto dia ela vai prun acampamento quando ela chega tevi preconceito Maria focou muito triste c os amigos dela tardir ficarum triste os amigos dela o nomes deles é filipe, Sabrina e Samara, felipe falou para Maria, Maria não fica triste eutavalar, Sabrina falou Maria porque Voer vai la e liga tu não devi ter preconceito tu e muito boa. As pessoas da acampamento si tocaran e deicharan ela par lá ela ficou muito, muito feliz e os amigos dela.

Ensinaamentos que tirei com o texto: nunca dexi jugar ninguém pela parinsia.

Eu aprendi que não devi jugar sin levar e uma pessoa pela aparinsia.

Para uma melhor visualização e compreensão das estórias, dispomos as informações em forma de tabela.

Tabela 1 – Distribuição das idades, sexo, personagem, título da estória, Lição de vida e, o que o aluno aprendeu com o texto elaborado

Idade /Sexo	Personagem	Título	Lição de vida	O que eu aprendi	Iniciais do autor(a)
14 / F	Gato e Formiga	O gato e a formiga	Nunca julgue ninguém sobre as aparências	Não devemos julgar ninguém	A.G.S
15 / F	Gato	Papa gato	Nunca rebaixe as pessoas do seu redor	Nunca devemos rebaixar ninguém	Não consta
16 / M	Rato	-	A gente só precisa de uma ajuda para ser outra pessoa melhor	Não devemos humilhar ninguém. O mundo tem pessoas de bom coração.	Não consta
14/F	Pomba e formiga	A pomba e a formiga	Trate bem seu próximo que ele lhe tratará também	Aprendi que ajudar o próximo lhe trará o bem	M.
14/F	Gato e rato	O gato e o rato	Sempre devemos ajudar o próximo	Sempre temos que ajudar os outros.	J.
13/F	Águia e lagarta	A águia e a lagarta	Não devemos excluir os outros. Não é legal.	-	Não consta
13/M	Onça	A onça e o leão	Não seja traiçoeiro ou você sempre vai perder	Quanto mais mau, menos vitorioso	H.F
14/M	Garça	A vaidade	Todas as pessoas são belas e possuem suas qualidades e ninguém é melhor que o outro	Aprendi que devemos respeitar todos como eles são, pois não sou melhor que ninguém	Não consta
14/F	Joaninha	Era uma vez uma Joaninha	Nunca julgar ninguém pela aparência	Aprendi que não posso julgar um livro e uma pessoa pela aparência	Não consta

Fonte: Dados elaborados pela Pesquisadora. Juazeiro do Norte, CE – 2016.

4.3. Uma Análise das Produções Textuais

Os textos apresentaram dificuldades características de escritores iniciantes, que parecem não perceberem a produção textual, como algo mais significativo, que precisa de certa atenção e monitoramento pelos mesmos, dos

detalhes de escrita das palavras, pontuação, dentre outros, não apenas pela professora. A maioria se deu por satisfeitos com sua primeira versão. Não havendo solicitações para modificar os mesmos.

De modo geral, todos os alunos demonstraram, relativamente às atividades de leitura das imagens, não haver uma predominância da leitura pontual e descritiva, como normalmente se espera nesta faixa etária, mas foram além, dando um contexto de vida às cenas, aparecendo aí, um certo conjunto nas narrativas. É possível que, a forma como foi conduzido o trabalho, tenha estimulado este desfecho.

Apresentam uma adequada sequência nas ideias e acontecimentos, com ligação entre as ideias. Embora de repertório limitado, parecem serem leitores mais assíduos ou, ouvintes de estórias infantis. Apresentaram maior dificuldade em pensar no todo, além de aparentar dificuldade quando se trata de recursos linguísticos.

Não foi percebida nenhuma grande ou significativa mudança qualitativa nos textos dos alunos. Em alguns casos, foi possível observar certo padrão relativamente a valores humanos como solidariedade e respeito.

Houve ausência de reescrita em 100% dos casos. Também não se observou qualquer revisão pelos próprios alunos, isso pode demonstrar que essa, não parece ser uma solicitação tão comum, pelo professor. É possível que as situações de revisão se limitem às correções ortográficas diretas da professora, apenas em momentos de correção. Segundo Souza e Osório (2009), a contribuição e/ou intervenção do professor para a produção textual do aluno, diz respeito a qualidade dessa produção e só adquire significado se levar o aluno à uma reescrita mais qualitativa.

A ausência de uma prática de revisão que seja orientada pelos professores, para uma reescrita dos textos, como uma etapa a mais da produção textual, nos faz pensar e indagar: Em caso de solicitação para que reescrevessem o seu texto, corrigindo o que acreditassem estar errado ou pudesse ser melhorado, o que mudaria?

Compreendemos que a produção textual, enquanto ação escolar, não tem alcançado sua finalidade, talvez pela falta de aulas práticas com metodologias ativas. Dessa forma, o trabalho pedagógico com produção textual, não tem assegurado aos alunos um eficiente domínio da linguagem

escrita. Tal situação nos leva a refletir sobre como se encontra o papel da escola e, o papel do professor como um importante agente mediador no ensino da linguagem escrita.

É importante lembrar que, um dos papéis da escola, é no desenvolvimento da escrita, o que envolve muita responsabilidade. É salutar que se proporcione às crianças, as ferramentas e saberes necessários para que possam desenvolver-se de forma plena. É esperado que, durante o processo de ensino e aprendizagem da escrita na escola, a criança consiga passar da posição de mero copista e reproduzidor de frases feitas, para a condição de autor, possibilitando o acesso a sua criatividade e lógica de pensamento e ideias.

Nesta perspectiva, Gonçalves (2000) nos orienta que, o professor que atua como mediador é o que está preparado para refletir com seus alunos sobre os diversos gêneros textuais, bem como estimular a sua construção e compreensão. Formar alunos escritores que sejam capazes de expressar, através da escrita seus sentimentos, suas intenções e necessidades, com mais autonomia, pois assim que este instituir uma prática pedagógica que proponha uma reflexão mais crítica será possível a construção de um discurso mais autêntico e pessoal de nossos sujeitos. Por isso precisa estar bem claro qual o propósito das produções textuais, suas formas de correção, pois tais informações nortearão a tarefa do aluno. Pressupõe uma estratégia que vai indicar possíveis causas de erro, propondo mais atenção do aluno na sua produção textual.

É importante observar que a avaliação contínua, precisa ser do conhecimento dos alunos, para que possa nortear seu trabalho e o plano docente. O trabalho pedagógico precisa agir à partir da realidade social e cultural das crianças, de forma a ajudá-las na reelaboração de um novo repertório, mais amplo e melhor intelectualizado, servindo não apenas a escrita enquanto forma de comunicação e entendimento social, mas também, como ferramenta de acesso ao mundo letrado.

Atualmente, nem todos os professores parecem preparados para trabalhar com a produção textual em sala de aula. Portanto, objetivos mais arrojados em termos de produção escrita mais correta e criativa, não serão alcançados do dia para noite. É preciso muita persistência, uma vez que os

alunos parecem acostumados a esperar que seus textos sejam antes corrigidos pelo professor, até porque, as situações de escrita na escola, em geral não têm acontecido com finalidades sociais e sim para serem corrigidas.

Enfim, desenvolver um trabalho realmente significativo com produção textual no Ensino Fundamental, tem se mostrado um desafio. A escola pública, pela forma como vem atuando, parece produzir mais e mais analfabetos funcionais. Isso nos leva a acreditar que é urgente a implantação de políticas públicas que proporcionem ao professor mais acesso às metodologias ativas e a uma formação continuada que lhes dê condições de atuar com mais efetividade e qualidade. Isso certamente exige uma mudança na atual concepção que se tem de ensino da linguagem escrita.

O que nos pareceu positivo na oficina de produção textual, foi a relação criatividade e interatividade (ativo e reflexivo), que de acordo com Ferreira e Neves (2004), rompeu uma hierarquização de valores, que considera não só a questão da escrita e letramento, mas também as condições exteriores dos alunos, e sua inserção na sociedade.

Outro aspecto que nos chamou atenção foi a criatividade dos alunos em suas histórias. Nesse sentido entendemos com Maia (2006) que uma característica essencial da existência humana é a possibilidade de re-criação da vida na dimensão simbólica.

A (re)criação simbólica corresponde à necessidade de compreensão e integração desses aspectos num processo paradoxal: é estabelecendo relações irreais com o mundo que se torna possível a adaptação à realidade. É no uso da linguagem que se traduz e se instaura a consciência do próprio movimento da vida. Tentar compreender a existência implica, portanto, revelar esse movimento. Não se trata apenas de descrever um mundo (ou um Eu) de maneira objetiva, mas de inventar narrativas capazes de criar alguns significados organizadores do caos de contradições, estranhezas e conflitos inerentes à vida cotidiana, como fez os alunos na oficina.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa discorreu sobre a produção textual e a importância do ato de ler e escrever. Enfocamos a concepção de que o texto literário é plural e inter-relacionado com códigos temáticos, linguísticos, estilísticos, entre outros. E, diante das colocações apresentadas, entendemos que as práticas em produção textual ainda parecem marcadas, por métodos tradicionais de ensino, confirmando uma educação que determina ao aluno como ele deve receber as informações e os conceitos e como deve proceder.

Ao contrário de tais perspectivas, as oficinas para produção textual, atuaram como um instrumento importante para motivar os alunos e lhes proporcionar a liberdade para criar dentro de certo contexto. Nesse sentido, o gênero fábula pode contribuir para a motivação dos alunos na produção textual e leitura, o que certamente foi o foco da produção textual elaborada pelos alunos na oficina referida.

Este trabalho colaborou para mostrar a importância de se romper com as estratégias de ensino que colocam o professor como centro do saber. Vale ressaltar que, não se procurou aqui, discutir sobre o quão diverso ou não é o cotidiano escolar, e de que forma essa variável também constitui-se num tema de especial relevância, na construção de uma escola mais democrática. Portanto, já é o bastante considerarmos privilegiado, o espaço que o professor tenha a liberdade e a capacidade (do ponto de vista de preparação técnica) para levar a cabo aulas de produção textual mais dinâmicas e envolventes.

Assim, consideramos a escola como um espaço altamente privilegiado para trabalhar a multiplicidade de temáticas, além dos valores humanos e éticos, principalmente de respeito ao outro, como foi observado nos textos produzidos neste estudo. Ainda, por intermédio desta pesquisa, percebemos a importância do aluno em avaliar a prática do seu professor, em poder ser crítico em relação a ela, e a poder propor ações que deem maior significado a vida escolar do educando.

Apesar das escolas possuírem um Programa Oficial a seguir, nada impede que o professor destine momentos para conversar e problematizar

sobre temas que sejam emergente do cotidiano social. Lembrando que, não é apenas a escola, o único lugar onde as pessoas podem discutir criticamente as questões sociais.

Em relação aos objetivos específicos de nosso trabalho, podemos dizer que:

- ✓ Ao analisar as práticas pedagógicas aplicadas em relação à prática textual na escola em questão; notamos que há uma preferência pela escrita de textos com temas livres, onde o modelo padrão de norma culta, muitas vezes, assusta os alunos no momento da produção escrita. Nesse sentido, inferimos que a prática de produção textual nas escolas deve ser repensada, tornando a escrita mais atraente e significativa nos seus diferentes contextos;
- ✓ Ao identificar quais práticas pedagógicas estimulam a leitura e a escrita na sala de aula; identificamos a necessidade de novos posicionamentos em relação às práticas de ensino da leitura, através da discussão crítica dessas práticas e da participação e envolvimento efetivo dos professores na busca de soluções para a superação dos problemas que se apresentam;
- ✓ Ao apontar aspectos positivos e negativos na aplicação da oficina pedagógica como instrumento do empoderamento dos alunos em relação ao estímulo da escrita, entendemos que, o comprometimento da maior parte dos envolvidos e a criatividade; especialmente a partir das oficinas pode ser considerado favorecedor do desenvolvimento da autonomia desses alunos, conforme os pressupostos freirianos da pedagogia da autonomia (FREIRE, 1996); esses os aspectos mais positivos depreendidos dessa experiência. Como aspectos negativos podemos apontar o despreparo do professor em relação às práticas dinamizadoras, como as oficinas, e a ausência de uma revisão dos textos pelo professor.

Com estas considerações acreditamos ter atendido aos objetivos propostos neste estudo e, esperamos ter contribuído na provocação sobre as inquietações acerca da formação dos professores para utilização de metodologias ativas para produções textuais, que sejam mais atraentes e, instigadoras da crítica social, tão salutar. Acreditamos ainda, que este estudo servirá como base para novas propostas de trabalho, bem como para subsidiar políticas públicas que considerem o labor docente como prioritário.

5.1 As Possibilidades

Apontamos a possibilidade da produção textual servir de ponte para uma iniciação literária desenvolvendo a capacidade crítica do educando. Nesse sentido, através da vivência em sala de aula as competências do ler e do saber ler e interpretar o texto se configuram como pré-condição para a ampliação da competência textual. A produção textual dialoga com as experiências de vida, do conhecimento do mundo e principalmente com outras leituras, apontando para uma iniciação à escrita ou reescrita de textos.

A partir da pesquisa-ação, levantamos a possibilidade de transformação dos alunos-leitores em aluno-escritor de sua vivência através de histórias escritas e imaginadas por eles próprios.

Entendemos que o professor é o principal articulador dessa interação entre o aluno, a leitura e a escrita, a partir de novos enfoques metodológicos interativos, como a oficina-pedagógica proposta por nosso estudo. Nesse sentido, o questionamento norteador de nossa pesquisa foi: quais as ações didático-pedagógica e/ou metodológicas que os Professores de Língua Portuguesa, poderiam lançar mão, para melhorar a prática da leitura e da escrita? Até o momento constatamos que metodologias interativas, promovem ao menos o interesse do aluno em participar, através de suas próprias experiências, dado ao percentual significativo de participação das atividades.

Nesse contexto, a reflexão que fazemos sobre qual o esforço que se tem feito para integrar os diferentes momentos da ação, da pesquisa e da pesquisa-ação, de forma a colaborar com uma nova postura de ver e estar no mundo é incentivar o hábito de ler e escrever a partir do estímulo da criatividade dos

alunos seria uma resposta inicial, num segundo momento, discutir a necessidade dos professores de língua portuguesa aplicar novos posicionamentos e tecnologias em relação às práticas de ensino da leitura e estímulo a escrita e num terceiro momento, incentivar o hábito de ler e escrever a partir de produções textuais, possibilitando a vivência e a expressão do processo criativo, através das oficinas.

A proposta de análise de como estimular a capacidade de ação/intervenção do professor em sua prática pedagógica, na tentativa de reconstruir permanentemente o incentivo do hábito de ler e escrever a partir do estímulo da criatividade dos alunos, ainda é incipiente, na escola referida.

Concluindo nosso raciocínio, inferindo que observamos certas práticas e representações, como formas de conformismo e/ou resistência para mudança de uma situação hegemônica na instituição escolar. Entretanto o que podemos afirmar até agora, é que a pesquisa-ação e sua metodologia de transformação reduz um pouco as diferenças diante do professor-aluno, ao permitir fazer uma leitura real a partir de produções textuais, possibilitando a vivência e a percepção do processo criativo, levando em consideração as circunstâncias sociais, culturais e históricas do leitor-autor. Nesse sentido, a proposta é analisar as implicações da pesquisa-ação na prática, tendo como eixos de referência as trocas de experiência.

Embora as aulas interativas, ainda ocorram de forma insuficiente, os alunos do nono ano reconheceram expressamente na discussão final após a atividade, a importância deste tipo de aulas para o seu aprendizado. Expressaram que elas facilitam a compreensão das mensagens e, certamente permitirá a uma maior consolidação dos conceitos e princípios que se queira transmitir. E ainda, permitem o desenvolvimento de habilidades tais como a observação, a análise dos dados, o raciocínio criativo, que são necessários para entender melhor a realidade, bem como solucionar problemas e despertar o interesse pelos assuntos apresentados.

É preciso, pois que, a comunidade escolar proporcione aos seus professores, mais cursos relacionados às metodologias ativas de trabalho didático docente, de forma a permitir que os professores se apropriem de tais ferramentas de forma mais eficaz.

O estímulo ao aperfeiçoamento profissional por parte das políticas

públicas municipais, estaduais e federais, também devem fazer parte das reivindicações docentes através dos seus órgãos de Classe.

Também os resultados parecem ter demonstrado que o uso da pesquisa-ação trouxeram benefícios à este estudo, principalmente, na medida em que contribuiu para agregar uma maior percepção do alcance das metodologias ativas enquanto método que motiva para a leitura e escrita. E ainda por proporcionar ao educador, a investida em novas metodologias ativas como ferramenta estratégica para aulas de leitura e escrita. Tais discussões prescindem da cientificidade. Antes mesmo de ser uma metodologia, é, sem sombra de dúvida uma eficaz estratégia de ação.

Finalmente, acreditamos que este estudo venha contribuir com uma reflexão importante acerca da ação pedagógica do professor de língua portuguesa, na construção da linguagem oral e escrita, em educandos do Ensino Fundamental, sendo a condução da pesquisa-ação, de relevância ímpar, uma vez que, proporcionou acesso a conhecimentos sobre a importância da utilização de novas e mais ativas metodologias de ensino que envolvem a escrita e leitura.

Acreditamos necessária, a condução de mais investigações, que possam avaliar outras séries e outros níveis da educação, para atestar a veracidade dos presentes achados científicos.

Por fim, é importante que os educadores possam reivindicar formações mais específicas, de forma a poderem atuar com maior segurança, com as novas metodologias de aprendizagem nas suas aulas de leitura e escrita.

5.2 Limitações do Estudo

Como toda pesquisa, esta também apresenta vantagens, desvantagens e limitações quanto a sua aplicação. Daí merecendo o cuidado necessário, no momento de buscar generalizações. É possível que estudos com um número maior de sujeitos e, com maior amplitude de anos e de unidades escolares de Juazeiro do Norte, possam oferecer melhor solidez de resultados, passíveis de generalização neste município do estado do Ceará.

Em nenhum momento, a pesquisadora pretendeu desprezar, em busca da simplificação, o necessário rigor científico, com a finalidade de sua

validação.

5.3 Perspectivas futuras

Entendemos, obviamente, que não é possível se esgotar o assunto. Porém é possível o levantamento de questões e reflexões, que possam remeter à importância de levarmos em consideração, dimensões do multiculturalismo que os futuros trabalhos nesta temática, poderiam envolver um número maior de estabelecimentos escolares, de anos do Ensino Fundamental, bem como outras metodologias ativas para trabalhos relativos ao desenvolvimento e motivação para a Leitura e a escrita.

A análise aqui empreendida, não esgota a temática, mas permitiu apontar algumas direções para futuras pesquisas. Propomos algumas indicações:

A primeira indicação é a necessidade de utilizar uma metodologia ativa, didaticamente articulada com os diversos temas transversais disponíveis, diagnosticando também as dificuldades dos próprios professores em lidar com tais metodologias, na percepção destes.

Dadas às especificidades de cada unidade escolar e de cada nível de escolarização dos professores, é possível identificar necessidades de treinamento e desenvolvimento e, qualificação acadêmica, mais específicas, de forma a poder-se oferecer o suporte acadêmico necessário ao desenvolvimento eficaz de suas atividades.

A segunda indicação é sobre as políticas públicas de atualização para os educadores municipais, de forma a melhorar as suas performances em sala de aula. Inclusive, podendo introduzir novas tecnologias educacionais no seu contexto de aula.

A terceira e última indicação diz respeito a outras investigações, como por exemplo, sobre o projeto político pedagógico (PPP), bem como os currículos, observando se eles privilegiam, não somente o conhecimento, mas também habilidades práticas e atitudes que estejam relacionadas aos valores humanos e, outras dimensões como o desenvolvimento da liderança ou da capacidade de comunicação. São características indispensáveis para uma

formação de qualidade aos educandos, e certamente trariam um impacto importante em termos da melhoria da prática dos profissionais que lidam com o Ensino Fundamental.

Enfim, o presente estudo objetivou contribuir neste debate, buscando ir além da discussão teórica. Abordando proposições para uma prática de melhor qualidade.

5.4 Aplicações possíveis

Quanto às aplicações do presente estudo, estas são muitas e variadas. E certamente, de grande utilidade para futuras pesquisas exploratórias e comparadas.

O uso de metodologias ativas de produção textual, certamente poderão subsidiar aulas outras, que não necessariamente de leitura e escrita, mas que envolvam outras disciplinas como educação ambiental, educação física, geografia, história, dentre tantas outras. Desde que haja uma preparação do docente para tal atividade, esta será de grande valia para que se possa levar a cabo aulas mais exitosas.

REFERÊNCIAS

ASHA. **Language based learning disabilities**. Rockville: [s.n]. Available from: <www.asha.org/publi/speech/disorders/language-based-learning-disabilities>. Acesso em: 12 fev. 2006.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002. Série Pesquisa em Educação, v.3.

BARBOSA, J. P. **Trabalhando com os gêneros dos discursos**: uma perspectiva enunciativa para o ensino da língua portuguesa. Tese de Doutorado, PUC – SP/ ÇAEÇ, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRAIBANT, J. A Decodificação e a compreensão: dois componentes essenciais da leitura no 2º ano primário. In: GRÉGOIRE, J.; PIÉRART, B. (Org.). **Avaliação dos problemas de leitura**: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p.167-187.

BRASIL. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de 9 anos**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica e Coordenação Geral de ensino Fundamental. Brasília: MEC;2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC 1997. v.2.

BRASIL - IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais** - 2007, Rio de Janeiro. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 out. 2009.

BRASIL. **Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016**. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/139947/000989886.pdf?sequence=1>> Acesso em: 30 ago. 2016

BRASIL. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2014.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **La lecture: une pratique culturelle**. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Pratiques de la lecture*. Paris: Payot & Rivages, 1993.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2010.

CORRÊA, Guilherme et al. **Pedagogia Libertária: Experiências Hoje**. Editora Imaginário, 2000.

CAPOVILLA et al. Natureza das dificuldades de leitura em crianças brasileiras com dislexia do desenvolvimento. IN: **Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, v.1, p.6-18, 2006.

CAPOVILLA FC. **Os novos caminhos da alfabetização infantil**. São Paulo: Memnon, 2005.

COLASANTI, Marina. “A moça tecelã”. In: **Doze Reis e a Moça no Labirinto do Vento**. São Paulo: Global, 2000.

COLASANTI, Marina. “Além de bastidor”. In: **Uma idéia toda azul**. R.J. Nórdica, 2006.

COREGNATO, R. C. A. et al. 2006. Pesquisa Qualitativa: Análise de Discurso versus Análise de Conteúdo. **Rev. Texto Contexto Enfermagem**; Out - Dez; 15(4): 679-84.

CRUVINEL, F.R.; ROCHA, E. E.; SILVA, I. A. Práticas de linguagem oral e escrita na educação infantil. **Revista científica eletrônica de Pedagogia**, Ano X, n. 20, jul. 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1992.182p

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. Desempenho de escolares de 1ª a 4ª série do ensino fundamental nas provas de habilidades metafonológicas e de leitura - PROHMELE. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v.14, n.1, p. 56-68, 2009. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 02 jul. 2010.

Disponível em: <
<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>>
Acesso em: 26 jan. 2017.

EVANGELISTA, A; BRANDÃO, H. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FERREIRA, Maria Solonilde; NEVES, Jacy Cavalcanti das. **Conhecendo e construindo a prática pedagógica**. Disponível em: <
http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppqed/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.3/GT3_4_2004.pdf>. Acesso em : 20 set. 2016

FRANZ, Edineia; MACHADO, Ana Q. T. **Fábula: uma fonte de motivação para a produção textual e leitura**. Disponível em: ,
<http://w3.ufsm.br/revistaideias/Artigos%20em%20PDF%20revista%2023/fabula>

[%20uma%20fonte%20de%20motivacao.pdf](#)> Acesso: 10 abr. 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessário à prática educativa. São Paulo: EGA, 1996.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 93- 124.

GONÇALVES A.V. A produção de texto numa perspectiva dialógica. In: **PLURAL: Revista da Academia Araçatubense de Letras**, Araçatuba 2000.

GOULART, C. M. A. A universalização do Ensino Fundamental, o papel político-social da escola e o desafio das novas políticas de alfabetização e letramento. In: SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. (Org.). **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

JESUS, Conceição A. de. **Reescrita**: além da higienização. Dissertação, Universidade Estadual de Campinas/Instituto de Estudos da Linguagem, 2007.

LAHIRE, Bernard. **Culture écrite et inégalités scolaires**: sociologie de l'échec scolaire a l'école primaire. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1993.

LEONARDO, N. S. T.; BRAY, C. T.; ROSSATO, S. P. M. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. In **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.15, n.2, p.289-306, 2009. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 10 nov. 2010.

LEWIN, K. **Problemas de dinâmica de grupo**. Ed. Cultrix, São Paulo, 1946.

MAIA, M. V.C. M.; BITTENCOURT, M. I. Do carrinho de rolimã ao vídeo game: reflexões sobre a criatividade e a autoria de pensamento na contemporaneidade. 2006, **Revista Vivência**, UFRN, n.31, p.111-120.

MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. **“Rios sem discurso”**: reflexões sobre a agressividade da infância na contemporaneidade. Tese de Doutorado. Departamento de Psicologia da PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2005.

MAGNAMI, M. **Leitura, literatura e escola**. São Paulo : Martins Fontes, 2011.

MARCHIORI, L. L. M. Problemas de natureza motivacional no desenvolvimento das crianças com dificuldades de aprendizagem na escola. **Pró-fono Revista de Atualização Científica**, Londrina, v.9, n.2, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Rachel & BEZERRA, Maria Auxiladora (orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MORAIS J. **A arte de ler**. São Paulo:Editora Unesp;1995.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**, 2015. Disponível em:< http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2010.

ROCHA, Ruth. **A menina que aprendeu a voar**. São Paulo:Salamandra, 1984.

SANTIAGO, Maria Eliete. Formação, currículo e prática pedagógica em Paulo Freire. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete. (Org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Massangana, 2006. p. 73-84.

SANTOS, S. A.; OLIVEIRA, J. P. **Articulação entre uma proposta institucional de atuação e a educação inclusiva na perspectiva de educadores**. In: SEMINÁRIO PARANAENSE DE FONOAUDIOLOGIA, 2., 2009. *Anais eletrônicos...* Irati: Unicentro Editora, s/p, 2009.

SANTOS, Dermival Almeida (Org.).**Projeto Re fabulando**. Disponível em: , <http://diariodeumeducadorbaiano.blogspot.com.br/2010/07/reescrita-de-fabulas-producao-de-texto.html>> Acesso em: 15 abr. 2017.

SARMENTO, Leila Lauar. **Oficina de redação**. São Paulo:Moderna , 2003.

SAUL, Ana Maria. A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. In: APPLE, Michael; NÓVOA, António (Org.). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto,Portugal: Porto Editora, 1998. 192 p.

SEABRA AG, CAPOVILLA FC. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, remediar e prevenir numa concepção fônica**. 6. ed. São Paulo:Memnon; 2010.

SEBRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Rev. psicopedagógica**, São Paulo , v. 28, n. 87, p. 306-320, 2011.

SHAH, S. Compartilhando o mundo: o pesquisador e o pesquisado. In: **Pesquisa qualitativa**, London, v. 6, n. 2, p. 207-220, 2006.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V.M. (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SPINILLO, A. G.; SIMÕES, P. U. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 537-548, set.-dez. 2003.

SOUZA, João Francisco de. **E a educação popular: ¿¿ Quê ?? Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro**. Recife: Bagaço, 2007. 424 p.

SOUZA, OSÓRIO A. . A mediação pedagógica na produção de texto: um diálogo possível e necessário. In: **ANPED**, 26, Poços de Caldas, 2003. Disponível em:<<http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>>. Acesso em: 1/8/2009.

TERENCE, Ana Claudia F. ; ESCRIVÃO FILHO, Edmundo. **Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais**, 2006. Disponível em: <http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2006_tr540368_8017.pdf> Acesso em abr. 2016.

THIOLLENT. Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VERGARA, S. C. **Método de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VIEIRA, Elaine, VALQUIND, Lea. **“Oficinas de Ensino: O quê? Por quê?**

Como?”. 4. ed. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2002.

WEISZ T. A saída é a formação do professor alfabetizador. **Revista Nova Escola**. Editora Abril, Edição Especial n.22, p.17, mar/2009.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

ZILBERMAN, R. Fim do livro, fim dos leitores?. São Paulo: Editora do SENAC, 2001.

ANEXOS

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL

Solicito a participação desta Instituição Pública de Ensino na pesquisa sobre Ação pedagógica do professor de língua portuguesa na construção da linguagem oral e escrita dos educandos no Ensino Fundamental, que tem como objetivo conhecer aspectos deste construto em Escola no Juazeiro do Norte – Ceará.

Esta pesquisa está sendo desenvolvida no Mestrado em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, sob a orientação da Profa Dra Célia Regina Teixeira.

São asseguradas à Instituição respostas a quaisquer perguntas e esclarecimentos de dúvidas acerca do assunto relacionado à pesquisa. Os nomes dos respondentes ficarão em situação de absoluta confidencialidade, visando à preservação da privacidade dos mesmos. As informações coletadas por intermédio de questionários somente serão veiculadas nos meios científicos, sem identificação dos nomes dos participantes, pois serão tratadas em conjunto.

Fica claro que em qualquer momento, tanto os participantes quanto a instituição poderão desistir da pesquisa, sem nenhum prejuízo ou constrangimento.

Juazeiro do Norte, ____/____/2016.

Coordenação da Pesquisa

Aluno(a) Pesquisador(a)

Responsável pela Instituição Educativa

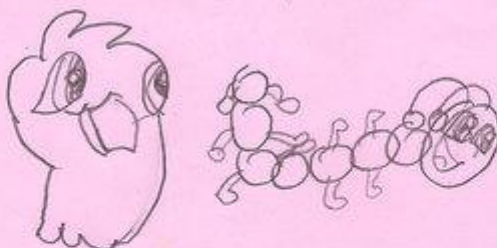
Aluna Pesquisadora: Joelma dos Santos Barbosa Linhares Garcia

Contato: E-mail – jsblinharesgarcia@hotmail.com

- Este termo genérico deverá ser lido em sala para os participantes e assinado pela professora e Diretora da Unidade Educacional.

ANEXO II

PRODUÇÃO TEXTUAL DOS SUJEITOS



A aguião e a lagarta

Em um dia, umas aguias disputando uma vitória, dada as aguias com uma lagarta, mesmo ali o nome dele e ele um dia ali e eu.

Quando foram para disputar quando a vitória uma lagarta, ele disse:

— Ah não, de tanta gritaria.

— Aaáá.

O bando chegou até a lagarta, o bando de todos.

— Ele com a lagarta, ele chegou perto da lagarta, mas não conseguiu comer, ele disse:

— Por qual tanto quer comer uma coisa que não come lagarta. O bando dele ficou espantado.

— Não, ele não faz mais força de banda, a aguias.

— Ele ficou muito triste de ouvir a lagarta disse:

— Obrigada por não ter me comido, ele disse:

— de nada, o bando antigo, talvez de novo, ele falou depois o bando decidiu depois, tu o bando também aceita a lagarta e eles ficaram muito felizes.

Marau da vitória não de umas esculpias, as outras não e legal.

• Desenho

+



~~~~~

• Título = Papa Gato

Era uma vez, um Papagaio muito esperto que se chamava dorr, também tinha um gato se chamava presioso. um belo dia promoveram uma festa na selva então convidaram o gato e o Papagaio chegando lá era tudo diversão.

O gato e o Papagaio começaram em uma discussão entre os dois para saber quem era o mais bonito.

E o Papagaio como era muito ambicioso começou a brigar com ele e na mesma hora o Papagaio tomou um tipo de bebida que começou a cair as penas ai todos os animais que estavam na festa o deram risos dele.

• Moral da História

Nunca rebaxe (~~ninguém~~) as pessoas do seu lado pois pode ser você o rebaxado.

• O que Aprendemos Com essa história?

Eu aprendi que nunca devemos rebaxar ninguém.

~~~~~



A vaidade

Foi uma vez uma galinha que se achava a ave mais bela do pântano. Certo dia todos os animais se juntaram contra ela para acabar com sua vaidade organizando uma festa. O leão se tornou o anfitrião convidando todo mundo menos a galinha.

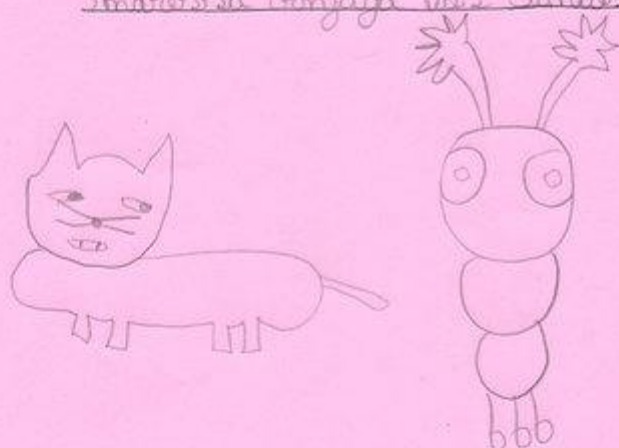
A galinha sobe da festa que achou que não tinha sido convidada porque era para ela. No dia da festa no dia da festa cansou de esperar alguém chamá-la e resolveu ir para festa.

— chegando lá ela viu que ninguém sentiu falta dela e viu muitas aves lindas foi aí que ela percebeu que não era a mais linda e melhor do que os outros pediu desculpas a todos e prometeu respeitar todos os animais como eles são e viverão.

Moral: todos os animais são belos e possuem suas qualidades e ninguém é melhor que o outro.

Fui aprendida que devemos respeitar todos como eles são, pois não sou melhor que ninguém.

x

Andressa conzaga das Santos

O gato e a formiga

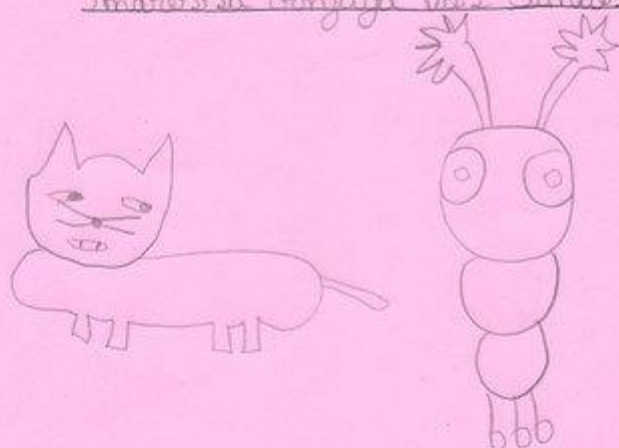
Foi uma vez, um gato que se chama Bartolomeu e a formiga. Eles gostavam de brincar muito na selva. O gato Bartolomeu falou formiga vamos fazer uma festa. Ai mais convidou os outros animais que moram aqui na selva.

Ai a formiga é você teve uma boa ideia Bartolomeu, é você teve uma boa ideia também de convidar os outros animais da selva ai mais vinhamos todos amigos. Você teve uma boa ideia em tudo Bartolomeu.

Nunca julgue ninguém sobre as aparências.

Eu aprendi que não devemos julgar ninguém

x

Andressa conzaga das Santos

O gato e a formiga

Foi uma vez, um gato que se chama Bartolomeu e a formiga. Eles gostavam de brincar muito na selva. O gato Bartolomeu falou formiga vamos fazer uma festa. Ai mais convidou os outros animais que moram aqui na selva.

Ai a formiga e voce teve uma boa ideia Bartolomeu, e voce teve uma boa ideia também de convidar os outros animais da selva ai mais vinhamos todos amigos. voce teve uma boa ideia em tudo Bartolomeu.

Nunca julgue ninguém sobre as aparências.

Eu aprendi que não devemos julgar ninguém

Tema



a onça e o leão

Em uma vez uma onça chamada Zorra mora havia um
leão chamado Amet e ele dizia: - Havia as onças não são nada com-
parado a os leões -

Aí a onça disse: vou provar que as onças são muito
fortes - aí o leão chamou para uma corrida de onças

é ela ganharia a corrida e eles seriam
a corrida começa mas o leão chamou a
toda e o leão para tranquilizar mas a onça quis
o leão abateu pulando e então a onça venceu
e mora na floresta e assim

porém
não seja traído de você nem que vai perder

aprendi - que

eu aprendi quanto mais mais muitas vitórias

H. F. 13 anos Masculino



Éo uma vez uma Juahla.

Uma uma vez uma Juahla o nome
dela era Maria. Certo dia ela foi para a escola.
Muito bonita ela chegou lá. Pensei Maria
ficou muito triste e os amigos dela também
ficaram triste os amigos dela o nome dele é
Phil, Sabrina, e Sorena. Phil falou para Maria,
Maria não fica triste. Sabrina falou
Maria não fique triste e ela foi
para a escola. Ela é muito bonita.
Os amigos da companhia se tornaram
e ficaram da família da filha muito,
muito feliz e os amigos dele.

Nunca eu vejo ninguém além a família.

Eu acho eu não sei jogar um livro
e uma pessoa não aprendeu.



A pomba e a formiga

Era uma vez uma pomba branca, que estava com sede, desceu à beira de um riacho, procurava um bom lugar pra beber água. Eis que avista uma formiga debatendo-se nas águas do riacho, prestes a se afogar.

A pomba ficou com pena da formiga, depressa, arroucou uma folha da árvore lá em cima, a folha foi próximo da formiga que se salvou, agarrando-se nela com vontade.

Pouco depois, um caçador passou por ali, vendo a pomba numa árvore, resolveu caçá-la para o almoço. Rapidamente apontou a espingarda para matá-la.

Mas a formiga, que ainda estava ali perto,

quisseu ajudar a pomba. Subiu para o pé do
~~casador~~ caçador e deu-lhe uma boa ferrada, sur-
 preso, o caçador ao sentir a dor, perdeu a pente-
 ria, e não acertou a pomba.

A pomba voou pra longe e a formiga vol-
 tou ao seu formigueiro.

Moral da história: trate bem seu próximo que
 ele lhe tratará também.

Eu aprendi que ajudar o próximo lhe trará
 o bem.

14. 14 anos. Feminino.



• O gato e o rato

• Era uma vez um gato chamado bambam e o rato chamado tutum. Eles dois são amigos mas em um dia veio um homem que queria matar o gato e o rato numa gaiola.

- O gato pediu socorro.

Mas o rato não estava nem aí para o gato.

- O gato disse: eu vou te pagar seu rato.

Quando o homem saiu ele deixou a porta da gaiola aberta. Quando ele saiu o gato correu atrás do rato quando o gato conseguiu pegar o rato se acalmou.

- O gato disse: vamos voltar aos amigos.

de volver para siempre

moral: siempre debemos ayudar al
prójimo.

En aprendí que siempre tengo que ayudar
a los otros

J. 14 años Feminista