



RELAÇÕES ENTRE A PRODUÇÃO DE TEXTO E O ENSINO DE GRAMÁTICA - UM OLHAR PARA A PRÁTICA EM SALA DE AULA

Autor: Loide Leite Aragão Pinto

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – loide_aragao@yahoo.com.br

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar a proposta de ensino desenvolvida no IPUFRJ em Cabo Frio ao longo do ano de 2014 com a turma de nono ano do Ensino Fundamental durante as aulas de língua portuguesa. Os problemas visualizados nos textos dos alunos nos levavam a perguntar como transformá-los em superação. Desde 2010, junto com o grupo de professores da área de Letras, fizemos as primeiras tentativas de desenvolvimento de uma proposta de trabalho aplicada ao texto dos alunos que promovesse a assimilação da Norma Culta da Língua Portuguesa, através da correção orientada dos textos dos alunos, que dialogasse com variedade Linguística deles e os pressupostos da norma culta. Nossos referenciais teóricos sobre linguagem e educação debruçavam-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), POSSENTI (2000) SENNA (2007) e SOARES (1998/2003). Em 2014, conseguimos sistematizar o trabalho e obter resultados mais contundentes em relação à proposta de trabalho, que abriu caminho para a pesquisa iniciada no mestrado em Educação da pós-graduação da UERJ em 2015. Este diálogo da norma culta da língua portuguesa com as práticas de escrita, estimulou o aprofundamento do entendimento das estratégias utilizadas por trás dessa proposta que contribuiriam para o desenvolvimento satisfatório dos alunos com o texto e com a estrutura da norma culta da língua portuguesa a partir da prática discursiva. Em seguida, buscaremos identificar tais estratégias e apresentá-las ao campo das práticas de Ensino da Língua Materna. Primeiramente descreveremos o campo de trabalho (fato), depois apresentaremos o objeto da pesquisa em andamento.

Palavras-Chave: língua portuguesa; produção de texto; práticas de ensino.

Introdução

Ao longo desses anos de trabalho no Instituto Politécnico da UFRJ em Cabo Frio, encarei como desafio a aplicação de uma metodologia de ensino de Língua Portuguesa que focasse nos problemas reais vivenciados pelo aluno com a estrutura Formal da Língua Portuguesa e com a elaboração de textos relacionados às diferentes necessidades comunicacionais vivenciadas. Contudo, a teoria sempre confrontava com a prática, muito por conta de nossa formação, que majoritariamente foi e ainda é muito pautada na transmissão de conhecimento por aulas expositivas e seguindo uma matriz curricular fechada.



Os problemas visualizados nos textos dos alunos nos levavam a perguntar como transformá-los em superação. Em 2010, no colégio em que lecionava, junto com o grupo de professores da área de Letras, foi feita a primeira tentativa de aplicação de uma proposta de trabalho aplicada ao texto para assimilação da Norma Culta da Língua Portuguesa, na qual, através de uma correção orientada dos textos dos alunos, indicávamos os problemas encontrados em relação a esta variedade Linguística e os estimulava à pesquisa e compreensão desses problemas.

Naquele momento, nosso o objetivo era colocar o aluno em posição de atividade, transformando-o em um pesquisador, conforme proposto por Vigotski (2010a), dos fenômenos de sua própria escrita. Contudo, sabíamos que nossa função como orientadores nesse processo estaria longe de ter apenas papéis coadjuvantes, pois teríamos também as funções de oferecer materiais, revisar textos, questionar, supervisionar e direcionar para uma pesquisa eficiente nossos diferentes alunos. O que se propunha não era um abandono do trabalho do professor, visto que sem o outro na relação social não há educação e humanização, mas sim uma interação entre as necessidades dos alunos e as demandas de ensino do professor. O objetivo era levar os alunos a alcançarem uma autonomia em relação à produção do texto, aos estudos e à pesquisa dos fenômenos linguísticos.

Essa pesquisa é fruto desse trabalho, cujo diálogo da norma culta da língua portuguesa com as práticas de escrita, nos estimulou a entender que estratégias por trás dessa proposta contribuiriam para o desenvolvimento satisfatório dos alunos com o texto e para a aprendizagem da Língua Portuguesa a partir da prática discursiva. Em seguida, buscaremos identificar tais estratégias e apresentá-las ao campo das práticas de Ensino da Língua Materna. Primeiramente descreveremos o campo de trabalho (fato), depois apresentaremos o objeto da pesquisa em andamento.

Metodologia

Primeiramente descreveremos o campo de trabalho e as concepções teóricas e metodológicas que guiavam a proposta de ensino da escola em questão. Em seguida faremos um descrição mais aprofundamento do trabalho desenvolvido ao longo dos encontros de ensino-aprendizagem do alunos na disciplina de língua portuguesa e descreveremos as estratégias e metodologia utilizadas.

A proposta de ensino desenvolvida no Instituto Politécnico da UFRJ em Cabo Frio pauta-se nos conceitos de politecnicidade (SAVIANI 1897) e de trabalho como princípio educativo, buscando uma formação integral do cidadão e do trabalhador da sociedade brasileira contemporânea. A



escola surgiu a partir do convênio de educação estabelecido entre Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte de seu projeto de extensão e expansão, coordenado pelo grupo Interdisciplinar UFRJmar e a Prefeitura Municipal de Cabo Frio, com a finalidade de implementar uma proposta pedagógica diferenciada. A escola inicia sua atuação em fevereiro de 2008, com a oferta de três turmas: duas de 6º ano do Ensino Fundamental e uma de 1º ano do Ensino Médio. O Ensino Médio ofereceria três cursos: Áudio e Vídeo; Cultura Marítima; Análises Químicas. Em 2011 esta parceria é rompida, mas a escola continua sua atuação a partir do movimento de resistência da comunidade escolar, pais, alunos, professores e coordenação da escola, cobrando da UFRJ a manutenção da escola e sua institucionalização. Gradativamente as turmas de Ensino Fundamental foram fechando seus ciclos e não foram abertas novas turmas, de modo que a partir deste ano de 2015, o trabalho fosse desenvolvido somente com Ensino Médio.

Para efetivar essa prática dentro de uma proposta com uma dimensão voltada para o trabalho seria preciso capacitar professores que pudessem atuar com este modelo de educação. Daí a escola ser também um centro de formação de professores, para promover a:

...construção de um modelo educacional inovador, com o qual se torna possível cuidar ao mesmo tempo da formação do cidadão e do trabalhador — de sorte que o conceito de cidadania se construa, desde as primeiras experiências do aluno com o ambiente escolar, a partir do estímulo a que lide antecipadamente com algumas das questões que lhe serão impostas pela rotina de trabalho, diante das quais ele terá de se posicionar tanto individual quanto coletivamente; e assim, ponte entre o que se põe a realizar e as teorias capazes de explicar sua realização, o aluno sublinha sinais de pertencimento a tradições sócio-culturais e tecno-científicas que dependem também dele para que se perpetuem ou se renovem. (PROPOSTA DE MATRIZ CURRICULAR. 2008: 6)

Para trabalhar com esta visão de educação era preciso romper com o modelo segmentado do ensino por disciplinas. Por isso, a matriz curricular da escola foi organizada de modo interdisciplinar, nas seguintes áreas de conhecimento: Práticas de Comunicação Social e Artes (PCSA) que engloba as disciplinas de língua portuguesa, literatura, artes, história da arte e língua estrangeira; Relações Sociais (RS) com as disciplinas de geografia, história, filosofia, sociologia e psicologia; Práticas desportivas aquáticas e terrestres (PDAT) com as disciplinas de educação física nas modalidades aquáticas e terrestres; Ciências do Ambiente (CA) que engloba ciências, biologia, física, química, geografia; Construção Naval e outras tecnologias (CNTEC) cujas disciplinas são



matemática, física, desenho, construção naval, oceanografia e outras áreas afins. Outra característica atrelada à organização das disciplinas em áreas era possibilitar um trabalho mais livre com os conteúdos propostos para cada ano, que pudessem ser aplicados nas diferentes turmas ao longo dos anos de formação de cada um dos ciclos, de acordo com as demandas dos projetos (ZANELLA 2003).

Cada equipe de professores que compunha a área teria liberdade para desenvolver os projetos educativos seguindo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no caso do Ensino Fundamental, ou baseada nas necessidades dos cursos técnicos da escola sob o viés da pedagogia de projetos (NOGUEIRA, 2001). Cada projeto deveria cobrar dos alunos, independente da área de atuação, a produção de relatórios diários, em cujos textos os alunos exporiam suas experiências e relações com as atividades, registrando o que haviam apreendido ou não. O ensino de língua portuguesa, como podemos observar, apesar de ser responsabilidade de PCSA, poderia ser desenvolvido dentro das outras áreas, em pontos como interpretação, uso da língua, vocabulário, grafia, dentre outras, mas principalmente através da escrita dos relatórios. O objetivo era repensar uma nova proposta pedagógica que evita-se a exclusão velada na sala de aula, reproduzida diariamente em diferentes espaços da educação na Brasil (MATTOS, 2011)

Com o passar dos anos, a escola optou por elaborar projetos únicos forçando cada vez mais a interação dos conhecimentos entre as áreas. Os relatórios diários passaram a ser registrados em Diários de Bordos. A avaliação dos alunos, focando na elaboração dos seus relatórios, a produção das pesquisas solicitadas ao longo dos projetos, assim como o desenvolvimento dos alunos em cada etapa do projeto passaram a ser registrados e organizados em relatórios individuais para serem entregues a cada aluno no final do bimestre, de modo que os mesmos tivessem um parecer do seu desenvolvimento e orientações para superação dos problemas observadas.

A produção regular de relatório pelos alunos do IPUFRJ passou a ser uma realidade e o principal suporte para o ensino da Norma Culta da Língua Portuguesa em diálogo com a variedade Linguística de cada dos alunos. Em um ambiente escolar pautado no trabalho como princípio educativo e na politecnicidade, quanto mais o ensino focar nas necessidades e superações reais dos alunos, mais as condições de ensino serão propícias para a construção de conhecimento a partir de experiências concretas.

Portanto ao entrar na escola e se deparar com o universo formal de escrita o aluno, dependendo de sua variedade linguística, apresentará maior ou menor dificuldade com a Língua



Portuguesa. Caberia a nós professores ajudá-los nessa tarefa, já que na escola, apropriando-nos de Vigotski, a criança não aprende a fazer o que é capaz de fazer por si mesma, mas sim a fazer o que é, todavia, incapaz de realizar, porém está a seu alcance em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental no ensino é precisamente o novo que aprende a criança. Por isso, a zona de desenvolvimento próximo, que determina o campo das gradações que estão ao alcance da criança, resulta ser o aspecto mais determinante no que se refere ao ensino e ao desenvolvimento. (VYGOTSKI, 1993 apud DUARTE, 2001: 253).

Em sua primeira experiência na escola com o relatório, os alunos costumavam se esquivar ao máximo do relato de conceitos e conteúdos, restringindo-se a pontuar as atividades, uma vez que estas são mais fáceis de descrever. Nossa busca, no entanto, era para que estes alunos conseguissem progressivamente passar dos exemplos aos conceitos. Ao impulsioná-los a relatar algo em processo, estávamos exigindo deles que organizasse e refletissem sobre o que estavam aprendendo, de modo que eles percebam como estavam aprendendo e que sentido esse conhecimento tinha para eles. Essa escrita ajudaria na fixação desse conhecimento, pois exigiria uma forma de pensar não fragmentada, mas lógica formal, estimulando o pensamento cartesiano.

Era através da produção escrita do aluno, que percebíamos como ele tinha caminhado na formulação e organização do conhecimento trabalho ao longo das atividades, visto que só seria capaz de registrar em seus relatórios o conhecimento, depois de ter conseguido se apropriado minimamente dele. A importância do relato para nossa avaliação tinha um peso grande, pois nos orientava para o avanço ou retomada dos conteúdos trabalhados e na orientação do uso da estrutura da língua de forma mais eficiente com cada aluno. Os alunos, em alguns momentos, mostravam-se bem confortáveis com a atividade, conteúdos e conceitos trabalhados ao longo das atividades práticas e nas exposições orais, todavia apresentavam muita dificuldade de transpor para a escrita aquilo que tinham assimilado. Sendo que para escola, o modo como o aluno conseguia transpor para a escrita o que tinha compreendido de sua atividade educacional tinha um peso relevante na avaliação, pois, além de demonstrar o quanto ele tinha aprendido, demonstrava sua capacidade de organização do pensamento a partir da lógica cartesiana.

Cada aluno traz consigo um domínio maior ou menor do código linguístico. Muitos quando chegam à escola, apesar de dominarem alguns conteúdos formais da língua, não tem um manejo com a escrita autônoma ou escrita espontânea. Temos observado, ao longo desses anos de trabalho, que os alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental, principalmente do sexto ano, traziam



boas contribuições e participações efetivas durante as atividades práticas, mas relatos escritos muito superficiais da mesma atividade. A evolução do desenvolvimento da escrita que constatávamos era alcançada ao longo do tempo com a prática do registro e a ampliação do conhecimento da estrutura da língua a partir da orientação do professor. Observávamos também casos de alunos que dominavam bem a estrutura formal da língua portuguesa, contudo tinham muitas dificuldades de formular textos capazes de expressar o pensamento e os conhecimentos apreendidos.

No final do segundo semestre de 2010, iniciamos uma pesquisa com os alunos no intuito de abriremos um diálogo sobre a produção de relatório e avaliarmos a relação desses alunos com a metodologia de ensino desenvolvida na escola. Foram elaboradas ao todo dez questões, de modo a averiguar o ano de entrada do aluno na escola, como este analisava sua produção escrita antes e depois da entrada na escola, como utilizavam os relatórios na construção do conhecimento e como se identificavam com os mesmos. A pesquisa alcançou 92 do total de 94 alunos do segundo segmento do ensino fundamental, distribuídos em uma turma de sétimo, duas de oitavo e uma de nono ano. Em nossa primeira análise, observamos que, diante da pergunta: "Você gosta de fazer relatório?", a maioria se posicionou de forma positiva, visto que 38 responderam não, 54 sim e 01 não opinou. Podemos perceber que, apesar da resistência inicial dos alunos à produção de relatórios, por exigir muito deles, estes acabam aderindo à proposta.

Alguns alunos, ao compararem seus relatórios produzidos no início de cada ano letivo com os produzidos ao final, se surpreendiam ao perceberem o quanto tinham evoluído. Percepção esta que nos motivou a seguinte pergunta: "Como você definiria a evolução da sua produção textual?" Cujas alternativas as respostas eram: "não houve", "mediana", "muito boa" e "excelente". Para a primeira alternativa tivemos apenas 01 aluno respondendo que não houve evolução na produção escrita, 35 que as mesmas foram medianas, 49 "muito boas" e 07 consideraram excelentes. Consideramos um avanço no trabalho, estes resultados da percepção da evolução da escrita demonstrados pelos alunos, pois demonstrava que eles estavam percebendo que havia um processo dialético envolvido nessa atividade, que promovia a abertura para que estes alunos se percebessem como seres em constante processo de aprendizagem, capazes de transformarem a si mesmos e o mundo a sua volta.

Contudo, sabemos que esta auto-avaliação do aluno é sempre algo muito frágil e limitado, se comparado ao olhar externo do pesquisador e do professor, mas, a melhora constatada por eles, é



realmente algo visível. Os alunos passavam de registros superficiais para uma produção mais elaborada, comprometida com o registro dos conteúdos e conceitos trabalhado em cada atividade.

Resultados

O simples fato de escrever, por si só, sem orientação, sem pesquisa por parte do aluno sobre as especificidades da língua escrita, pouco promoveria mudanças significativas na escrita, estando esta limitada as experiências de letramento próximas de cada aluno. Todavia, orientações e explicações direcionadas à especificidade de cada aluno, poderia tornar-se uma ferramenta mais eficaz, como ressalta Sírio Possenti:

Como aprendemos a falar? Falando e ouvindo. Como aprendemos a escrever? Escrevendo e lendo, e sendo corrigidos, e reescrevendo, e tendo nossos textos lidos e comentados muitas vezes, com uma frequência semelhante à frequência da fala e das correções da fala. É claro que o aprendizado não será muito eficiente se tais atividades forem apenas excepcionais. Mas, se forem constantes, com as cabeças que temos - seja lá o que for que tenhamos dentro delas, ou associado ao que temos dentro delas - certamente seremos leitores e "escrevinhadores" sem traumas e mesmo com prazer, em pouco tempo. Só não conseguiremos se nos atrapalharmos, se nos entupirmos de exercícios sem sentido. (POSSENTI, 2000 p. 48-49)

Percebemos que, um ensino dentro dessa perspectiva, exigiria de nós a criação de momentos para reflexão e análise pelos alunos de seu material escrito, além de desenvolver espaços para orientação individuais de modo a realmente ensinar pela diferença e dialogando com o texto do aluno, promovendo um ensino-aprendizagem interligado ao processo de avaliação contínua. Contudo, os pressupostos teóricos que embasavam o trabalho na escola sempre confrontavam com a prática do ensino de Língua Portuguesa aplicada ao longo dos projetos pedagógicos. Os problemas visualizados nos textos dos alunos nos levavam a perguntar como transformá-los em superação. Em 2010 fizemos a primeira tentativa de aplicação de uma proposta de trabalho aplicada ao texto, na qual, através de uma correção orientada dos relatórios pelos professores tutores do Ensino Fundamental da escola, os alunos seriam estimulados a pesquisarem suas dificuldades com a produção textual escrita e levar os alunos a alcançarem uma autonomia em relação aos estudos e à pesquisa dos fenômenos linguísticos.

Em nossa primeira empreitada, percebemos que os alunos haviam se familiarizado com a proposta e chegamos a visualizar alguns resultados positivos em relação ao desenvolvimento do



texto, seguindo os padrões da Norma Culta da Língua Portuguesa, mas não chegamos a formular dados e alcançar análises que comprovassem realmente a eficácia da proposta. Nos anos que se seguiram, não conseguimos aplicar a proposta de forma experimental em nenhum dos projetos. No final do ano de 2013, nós professores de PCSA percebemos, ao encaminharmos todos os alunos do oitavo ano para o nono ano, independente do desempenho com a escrita, que tínhamos um grande desafio pela frente, pois as necessidades de orientação e aprendizagem ao longo da turma de nono ano seriam diversas.

Diante deste quadro, para o trabalho com a turma de nono ano de 2014, pensando em retomar um ensino de Língua Portuguesa pautado nas necessidades de cada aluno e focado nas práticas de escrita. Retomamos a proposta de correção de relatório orientada à pesquisa, de modo a viabilizar o ensino do Português Padrão (PP), partindo da variedade linguística dos alunos e suas dificuldades com a Gramática Normativa, levando-os a compreender os porquês por trás desses entraves e alcançar uma compreensão da Língua para além de um conjunto de regras, mas como um organismo vivo que se organiza a partir de diferentes contextos sociais. O objetivo era fazê-lo compreender os porquês por trás dessas dificuldades e aplicar as descobertas feitas ao longo da pesquisa em seus textos, entendendo as diferentes possibilidades de uso da estrutura da língua em diversos contextos sociais (Senna 2007; Soares 2003/1998).

Organizamos o trabalho primeiramente modificando a forma de correção aleatória de cada um dos tutores a turma, por uma correção orientada à pesquisa. Os textos os alunos passariam a receber uma marca no texto indicando inadequação do texto em relação à norma culta, indicando problemas com a pontuação, ortografia, concordância, conjugação, paragrafação, acentuação. Nos encontros destinados ao trabalho com a língua portuguesa os alunos eram orientados a pesquisar, com orientação da professora de língua portuguesa, os motivos da indicação de tal inadequação pelo tutor ou avaliado do texto. Em seguida, eles faziam o registrado em seus cadernos de pesquisa do que haviam encontrado nas gramáticas normativas, nos livros didáticos e nos dicionários de recomendação para o uso adequado de determinado vocábulo, expressão ou estrutura dentro da perspectiva da norma culta.

Aos alunos com maior dificuldade na produção do texto em si, reservávamos um tempo maior de orientação e ensino, de modo a compreender os problemas encontrados por eles na produção do texto e a lógica que usavam na organização do pensamento. Com o texto do aluno em mãos, perguntávamos o que ele queria transmitir com aqueles enunciados, quais as dificuldades



encontradas por nós leitores (tutor, professor de língua portuguesa e demais alunos) em decifrar a mensagem e, pouco a pouco, íamos juntos entendendo os problemas e reorganizando o relatório. Esses momentos iam favorecendo uma assimilação gradativa por parte dos alunos da estrutura de um texto cartesiano e das diferenças entre a organização de um texto oral e de um texto escrito.

Ao final do ano letivo, obtivemos dados satisfatórios em relação ao desenvolvimento da escrita dos alunos que nos chamou a atenção e nos motivou a uma pesquisa mais contundente. No início do ano havíamos dividido a produção escrita da turma em três categorias: aluno com desempenho ruim da escrita, mediano ou bom.

Para a produção textual considerada com desempenho bom levamos em consideração a capacidade comunicacional do texto, cumprindo com sua função de comunicabilidade e adequação à Norma Culta da Língua. Consideramos mediano o desempenho na produção textual dos alunos que ora alcançavam seu objetivo comunicacional, mas não se adequavam à Norma Culta da Língua, ou aquelas que mesmo demonstrando certa adequação à Norma Culta da Língua, não alcançavam seu objetivo comunicacional na produção do texto. Já, o desempenho do grupo com a produção textual considerado ruim, se baseou nos textos que não alcançavam a estrutura mínima para promover seu objetivo comunicacional e não se adequavam à Norma Culta da Língua. Ao final do ano de 2014, o resultado geral da turma em relação ao desempenho com a escrita dos vinte e nove alunos, com destaque para os alunos inicialmente classificados com desempenho mediano e ruim, mostrou que o trabalho tinha propiciado um bom desenvolvimento dos alunos, como podemos observar no gráfico abaixo:

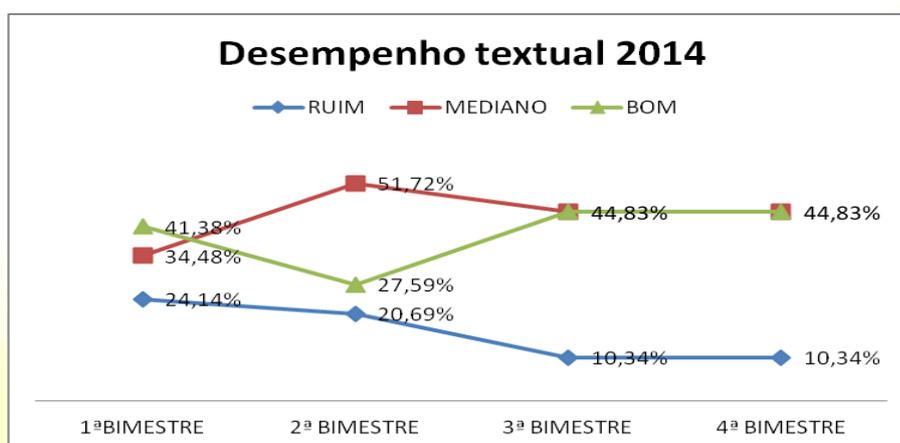


Gráfico retirado do relatório de pesquisa entregue pela professora Loide Leite Aragão Pinto à direção do IPUFRJ em 2014, sobre o desempenho dos alunos do nono ano na área de PCSA e em especial na disciplina de Língua Portuguesa.



O interesse em compreender as tramas que possibilitavam os bons frutos deste fenômeno nos levou ao aprofundamento fundamental dos alicerces teóricos que embasavam o trabalho através do projeto de pesquisa desenvolvido para o grupo de pesquisa **Educação Inclusiva e Processos Educacionais** da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, sob orientação do professor Luiz Antônio Gomes Senna, sobre o tema *Relações entre a produção de texto e o ensino de gramática – um olhar para a prática em sala de aula*. Em síntese, nosso objeto de estudo no mestrado tinha seu olhar direcionado para entender e caracterizar as estratégias de ensino aplicadas e desenvolvidas durante estes momentos de orientação e produção escrita dos alunos que propiciaram este bom desenvolvimento do texto. Buscamos entender, deste modo, como as diferentes estratégias aplicadas nesse momento de orientação contribuiriam para o desenvolvimento do aluno com o texto para a aprendizagem da Língua Portuguesa a partir da prática discursiva. Para darmos conta de alcançarmos os objetivos propostos na pesquisa, cinco grandes temas se destacam: Gramática e o ensino de gramática; Texto e suas concepções; Ensino e projetos pedagógicos em Língua Materna; Pesquisa e Formação em pesquisa; Aspectos metodológicos – categorias e sistemas representacionais.

Ao tratarmos das categorias de análise e dos sistemas representacionais, precisaremos trabalhar com a atribuição de significado a partir do nosso embasamento teórico, de modo a deixar claro com quais propriedades estamos trabalhando, visto a capacidade polissêmica dos vocábulos em seus diferentes contextos de uso. As categorias de análise desta pesquisa são: desenvolvimento textual; ensino de língua portuguesa; prática docente; norma culta; língua escrita; aluno pesquisador.

Discussão

A proposta de trabalho aplicada às necessidades dos alunos se mostrou relevante. Obtivemos bons resultados, mas percebemos a importância de compreendermos melhor o processo e encontrar caminhos para ajudar os alunos com maiores dificuldades a superarem seus problemas com a escrita e criar estratégias para promover o aperfeiçoamento técnico dos professores de língua portuguesa em relação ao ensino do texto e da norma culta da língua.

Os esforços, em torno de entender como a proposta aplicada conseguiu resultados importantes com a produção escrita dos alunos, nos levaram na direção de aprofundamentos e revisões teóricas sobre o tema, que passou a incluir as dimensões de categorias e sistemas



representacionais, modos de pensamento, cujas reflexões foram levantadas ao longo dos encontros do grupo de pesquisa Educação Inclusiva e Processos Educacionais – UERJ 2015.

Nossa investigação segue seu curso esperando conseguir, ao final dos estudos: caracterizar o conjunto de categorias conceituais que sustentam a pesquisa, a saber: desenvolvimento textual; ensino de língua portuguesa; prática docente; norma culta; língua escrita; aluno pesquisador; Definir o papel do ensino de norma culta no processo de letramento do último ciclo do Ensino Fundamental; Analisar a relação do desenvolvimento humano, em especial no campo da linguagem, com os fundamentos aplicados na psicologia, na filosofia e nas ciências sociais, identificando como estas teorias convergem para elucidar o fenômeno da escrita na sociedade contemporânea; Definir as propriedades didático-pedagógicas destas atividades de ensino que provocam o desenvolvimento do aluno pesquisador em práticas de produção de textos.

Conclusão

Como podemos observar um trabalho específico com o aluno, considerando suas especificidades e com um acompanhamento contínuo, abre portas para avaliação de todo o processo, acreditando no potencial de cada aluno e seu desenvolvimento futuro. Muito temos que caminhar para que ações experimentais como essas se consolidem e não se limitem a projetos pontuais. Visto que educar para o amor e para a inclusão em um país cercado de contradições como o nosso é uma tarefa diária e mais que um posicionamento afetivo, político.

Novas possibilidades de trabalho e ensino de língua portuguesa, interligadas as práticas de letramento, veem sendo estimuladas pelos PCN desde 1999. Encarar esse desafio de aplicação de uma metodologia de ensino de língua portuguesa condizente com os nossos pressupostos teóricos da educação exigem do professor de sala de aula uma compreensão do processo que extrapole a prática e alcance sua teorização e conceituação. A busca por compreender os múltiplos fatores por trás dessa proposta nos aproximou do conhecimento acadêmico e do saber científico e esperamos alcançar os objetivos propostos por nós.

Referências:



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

BRASIL, **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

LUCKESI, Luciano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2000.

MATTOS, CLG. **Imagens da exclusão na microanálise da sala de aula: uma instância interativa de confronto cultural**. In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. *Etnografia e educação: conceitos e usos* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 101-115. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

MORAES, R. e LIMA, Valderez. **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**, Porto Alegre, EDIPUCRS, 2002.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos Projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências**. São Paulo: Érica, 2001.

Paulo: Editora UNESP, 2002. POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras e Associação de Leitura do Brasil, 2000.

Proposta de Consolidação do Programa Pedagógico do Colégio Politécnico da URJ em CABO FRIO. Cabo Frio, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da Politecnia**. In: SEMINÁRIO CHOQUE TEÓRICO, 1897, Rio de Janeiro.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1996.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SENNA, L. A. G. **O conceito de letramento e a teoria da gramática: uma vinculação necessária para o diálogo entre as ciências da linguagem e a educação**. Revista Delta, vol.23, no.1, São Paulo: PUC-SP, 2007. pp. 45-70.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **26ª ANPED, GT Alfabetização, leitura e escrita**, out./2003.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a.

_____. **Aprendizagem e Desenvolvimento intelectual na Idade Escolar**. In Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2010b.

ZANELLA, José Luiz. (2003) **O trabalho com princípio educativo do ensino**. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP. (Tese de Doutorado em Educação). Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000311548>>. Acesso em: 16 de agosto de 2009.