AS PRÁTICAS INVESTIGATIVAS NO PROCESSO DE LETRAMENTO DE ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR

Solange Bonomo ASSUMPÇÃO (PUC Minas)[1]

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo apresentar as práticas investigativas como ferramenta que pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita de alunos de cursos de licenciatura. O resultado obtido indica que "educar pela pesquisa" é um processo significativo para os estudantes, pois lhes permite conferir maior significação à leitura e à produção de diferentes textos acadêmicos, e revela, ainda, que a inserção de práticas investigativas na formação de estudantes universitários pode contribuir para o incremento de suas práticas de leitura e escrita, por meio da análise das condições de produção e recepção de gêneros discursivos pertencentes à esfera de comunicação científica.

Palavras-chave: Práticas investigativas; gêneros discursivos; letramento(s) no ensino superior.

ABSTRACT: The aim of this article is to present the investigative practices as a tool that can contribute to the development of reading and writing habilities of students of degree. The result achieved revels that "educate by research" is a important process for students because it makes possible for them to give value to a wider comprehension of reading and production of different academic texts. It also shows that the insertion of investigative practices in the academical students' formation can contribute to the increase of their reading and writing practices, through the analysis of the production conditions and reception of discursive genres belonging to the sphere of scientific communication.

Keywords: Investigative practices; discursive genres; literacy in Higher Education.

1. O desafio da elevação do nível de letramento dos alunos no Ensino Superior

As discussões sobre os atuais indicadores de desempenho dos alunos que concluem o Ensino Médio e ingressam no ensino superior têm-se tornado freqüentes, em diferentes espaços sociais, e apontam para uma realidade não muito animadora. Os dados da avaliação de Língua Portuguesa do SAEB (1999)[2] e da avaliação de proficiência na leitura do PISA (2000)[3], por exemplo, sinalizam que, apesar de o aluno ter passado pelo processo de escolarização básica, isto é, pelo menos, onze anos de estudos orientados, o exercício de práticas sociais de leitura e escrita revela-se incipiente, como afirmam Bonamino, Coscarelli e Franco (2002, p. 112):

> [...] os alunos de modo geral não são capazes de ler fluente e proficientemente muitos gêneros textuais (entre os quais podemos citar textos não-contínuos, como gráficos, tabelas, formulários, por exemplo). Esses resultados exigem uma reação do sistema educacional brasileiro, para que nossas escolas cumpram o papel de preparar os estudantes para atuarem satisfatoriamente no mundo contemporâneo.

Esse cenário incita, então, os professores do ensino superior a uma atitude reativa para a reversão do quadro apontado, considerando a si mesmos como importantes agentes de letramento[4] dos alunos que

---

[1] A autora pode ser contatada pelo e-mail: solangeassumpcao@yahoo.com.

[2] O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e, nesse caso, refere-se ao desempenho em leitura dos alunos do ensino fundamental e médio.

[3] O *Programa Internacional de Avaliação de Alunos* (PISA) é um programa de avaliação comparada que objetiva produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa etária dos 15 anos, idade em que se encerra o processo de escolarização básica obrigatória, na maioria dos países. Esse programa é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela *Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico* (OCDE), com o apoio de uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, o PISA é coordenado pelo INEP.

[4] Por letramento, entende-se o que afirma Kleiman (1995 p. 19): "Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos."

ingressam nos cursos de graduação. Entendem-se, como afirma Soares (1998), que o que o letramento é depende essencialmente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social, além de envolver um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais e, ainda, a valores ideológicos e metas políticas, torna-se imprescindível que os professores universitários se co-responsabilizem pela acessibilidade dos alunos que ingressam no ensino superior às práticas de leitura e escrita, em diferentes contextos e níveis de complexidade.

Nessa direção, a adoção, pelo docente, de estratégias de trabalho que levem em conta a dinamicidade da produção escrita, mostra-se essencial para a superação das dificuldades verificadas no processo de leitura e escrita dos acadêmicos. Essa dinamicidade, segundo Bronckart (1999), deve-se ao fato de que os textos são construtos sociais e constituem eventos comunicativos nos quais "convergem ações lingüísticas, cognitivas e sociais, e não apenas a seqüência de palavras que são faladas ou escritas.". (BEAUGRANDE, 1997, p.10). Além disso, como ressalta Corrêa (1997), na defesa da tese de que a escrita se constitui de modo heterogêneo, – ou seja, nas práticas sociais de escrita, ora há a articulação de percepções do que o escrevente imagina ser o oral/falado, ora a articulação de percepções do que imagina ser o letrado/escrito – é no discurso que podemos encontrar marcas de representação do próprio sujeito a respeito de si, do que considera como escrita, do grau de flexibilidade que confere ao código escrito e da relação dialógica que estabelece com os outros textos que já leu e com o seu interlocutor ausente.

A visão de “texto” indicada acima, por certo, altera o papel do professor como mero avaliador das produções de seu aluno e o coloca como interlocutor nessa atividade, focalizando sua atenção na diversidade textual, nas relações que esses mantêm com seu contexto de produção e na ação dos estudantes frente às tarefas de leitura e produção escrita por ele demandas. Conseqüentemente, à semelhança do que vem ocorrendo nas escolas de educação básica, o estudo de gêneros[5], tipos e suportes textuais diversos ganha também relevância nas práticas de leitura e escrita acadêmicas, pelas razões apontadas por Rojo e Batista (2003, p. 152):

> A eleição dos gêneros do discurso, tal como definido por Bakhtin – como sendo a cristalização de formas de dizer sócio-historicamente constituídas –, como objetos de ensino, pelo fato de esse conceito incluir aspectos da ordem da enunciação e do discurso, pode contemplar, de maneira mais satisfatória, o complexo processo de produção e compreensão de textos.

À luz dessas considerações, a universidade passa a ser concebido como mais um lugar privilegiado para a prática de leitura e produção de diferentes gêneros discursivos, materializados em diferentes textos veiculados em suportes textuais variados. Destaca-se, no entanto, a necessidade do estabelecimento de estreita relação entre o *fazer acadêmico* e as práticas de leitura e escrita que dele decorrem, por meio da organização de práticas de leitura e escrita significativas para os acadêmicos. Somente nessa direção, privilegia-se a interação como fator canalizador da competência sociocomunicativa e da elevação do nível de letramento dos estudantes em programas de ensino superior, como enfatiza Morato (2004, p. 318):

> A interação – e tudo o que é afeito a ela – produz sentido, o sentido é produção de interação: o outro nos é necessário para sabermos o que estamos a dizer, e mais, para construirmos o sentido daquilo que estamos a dizer. Nesse aspecto è que a interação – enquanto categoria de análise – pode ser um elemento de distinção do sentido e capital para a compreensão de tarefas interpretativas.

Nesse ponto, parece razoável formular a seguinte questão: “Como organizar práticas de leitura e escrita que, ao mesmo tempo, contribuam para a superação das dificuldades dos alunos nessas atividades e sejam significativas?”. A resposta a essa pergunta, no entanto, não é simples e envolve uma multiplicidade de fatores: as concepções de texto de alunos e professores, o significado da atividade acadêmica, o papel do aluno e do professor no processo de ensino-aprendizagem, entre outros.

---

[5] Como concebe Marcuschi (2002), “usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de seqüência teoricamente definida pela *natureza lingüística* de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositadamente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.” (*Op. cit.* p. 22-23) (grifos do autor).

A hipótese que serviu como baliza para este trabalho é a de que as atividades de leitura e escrita exigida dos alunos podem ser significativas e promotoras de modificações em sua formação acadêmica quando, de fato, emergem como demandadas a serem respondidas, no desenvolvimento de uma investigação científica agenciada pelos próprios estudantes, no contexto dos estudos promovidos pelas disciplinas de seu curso. Dessa forma, contrapomo-nos à concepção – ainda cristalizada entre os professores – de que a leitura e a escrita de textos acadêmicos são meras simulações de produção de conhecimento científico.

Nesse sentido, a experiência ora registrada, a partir da reelaboração do plano de ensino de "Metodologia do Ensino Fundamental", clássico componente curricular do curso de Pedagogia, revelou que o desenvolvimento de práticas investigativas no processo de formação de estudantes universitários contribuiu para o incremento de seu repertório de práticas de leitura e escrita, por meio da análise das condições de produção e recepção de gêneros discursivos pertencentes à esfera de comunicação científica.

2. A pesquisa como princípio educativo

O desenvolvimento de práticas investigativas como fator de elevação do nível de letramento dos estudantes de graduação implica em uma mudança no trabalho do professor que deixa de assumir o papel de transmissor de conhecimentos acumulados pela humanidade e passa a figurar como um agente de organização de tempos e espaços de aprendizagem, por meio da interação com os alunos, destes consigo mesmos e com seus pares, bem como com saberes de diferentes naturezas.

Nessa direção, compartilhamos da visão de Zabala (1998) ao destacar que o papel do professor consiste em provocar ajudas e dinamizar a classe de forma que os alunos, em pequenos grupos de trabalho, por meio de trocas interativas, elaborem seu conhecimento. Em outras palavras, a prática pedagógica consiste na instauração de um espaço de compartilhamento de saberes em que o educador e os educandos são sujeitos de sua própria aprendizagem. Isso porque ensinar não é simplesmente repassar informações e o aluno não é um mero receptáculo de idéias. Sua aprendizagem requer uma adaptação e uma reconstrução das informações recebidas. A comparação e a articulação dos novos conhecimentos com aqueles já consolidados, exige um diálogo constante entre o professor e os alunos, assim como entre os alunos, processo esse não linear, uma vez que pressupõe idas e vindas a conteúdos já estudados, numa recursividade permanente, que caracteriza a formação do conhecimento. Daí a importância do planejamento de atividades instigantes e problematizadoras, de modo que haja motivação para que os estudantes explorem o que lhes é proposto e desenvolvam argumentações críticas e criativas em relação ao conteúdo que está sendo objeto de estudo. Levantar questões para desestabilizar o esquemas conceituais dos alunos, para provocar discussões, reflexões, análises e críticas constitui uma das estratégias promissoras do processo ensino-aprendizagem.

Por sua vez, esses sujeitos – professor e aluno – inseridos em um determinado tempo e espaço socioculturais, reconstroem, conforme afirma Demo (1999), de forma intensamente participativa, o conhecimento sobre algo que já existe, por meio da leitura, da pesquisa, do confronto e da (re) elaboração de saberes, valendo-se da linguagem. Integram-se a esses conhecimentos, ainda, certos traços pessoais ligados à auto-imagem, à auto-estima, às motivações e experiências anteriores de aprendizagem. Nesse ponto, entende-se o papel da linguagem como concebido como atividade, de natureza individual e social, num determinado tempo e espaço, como ressalta Bazerman (2005, p. 131):

> Quanto mais importantes forem as ações comunicativas na atividade, maior será a influência da organização da comunicação não apenas sobre a natureza e a organização da atividade, mas também sobre as relações sociais desenvolvidas nessa atividade.

Dessa forma, a dinâmica da sala de aula alimenta e é alimentada pela prática da investigação, assumida como prática pedagógica cotidiana, ao longo de toda trajetória do graduando, numa relação orgânica entre teoria e prática, o que pode resultar no desenvolvimento da curiosidade do aluno, de sua capacidade de formular questões, de lidar com métodos e processos de pesquisa e de condutas questionadoras em sua prática docente cotidiana, assim como as formas de comunicação de suas investigações, objeto caro neste trabalho.

Por fim, deve-se ressaltar que a acepção de construção de conhecimento aqui defendida não ignora um outro aspecto essencial: o da formação humana. Ao conceber-se a prática investigativa na formação dos futuros docentes, impreterivelmente, investe-se na construção de uma identidade coletiva e individual na medida em que a prática da reflexão teórico-metodológica propiciada por essa atividade permite abordar noções importantes como as de alteridade, reciprocidade e solidariedade, tão caras ao desenvolvimento de uma ética nas relações humanas.

3. O desenvolvimento das práticas investigativas pelos acadêmicos

Tendo em mente os pressupostos explicitados nas seções anteriores, aproveitamos uma questão demandada pelos acadêmicos do 7º Período de Pedagogia do Centro Universitário UNA, em Belo Horizonte, ao longo dos estudos promovidos na disciplina "Metodologia do Ensino Fundamental" – "Os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental têm promovido adaptações metodológicas no processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais?" –, para a realização de uma pesquisa teórica e de campo, desenvolvidas em pequenos grupos de trabalho, na intenção de estimular o trabalho interativo entre os alunos.

De acordo com Coll (1996), essa interação resulta em conflitos sociocognitivos – provocados pela desestruturação e reestruturação de argumentos e de posições – que podem ser superados, com a mediação do professor, por meio do debate de idéias, troca de informações e exemplos, entre outros, ampliando, assim, o nível de conhecimentos dos estudantes. Os conflitos sócio cognitivos impulsionam, portanto, os alunos na busca de novas informações revertendo ou ampliando, a partir das perspectivas e dimensões deflagradas por um novo saber, o conhecimento disponível até então.

Frente à questão formulada, em primeiro lugar, os alunos analisaram os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª série e organizaram um quadro sinótico contendo os conteúdos, procedimentos metodológicos e as propostas avaliativas, indicados nesses documentos, para o ensino de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia.

Em seguida, cientes do potencial e dificuldades de alunos com necessidades educacionais especiais[6], elaboraram questionários, com questões objetivas, buscando verificar a prática de adaptações metodológicas dos professores para esse alunado. Na seqüência, visitaram escolas comuns e/ou especiais, com o objetivo de coletar os dados necessários à conclusão da pesquisa junto aos docentes.

De posse dos questionários respondidos, os grupos promoveram a tabulação e a análise dos dados obtidos para, então, iniciar a produção de novos textos: gráficos e tabelas.

Por fim, os alunos foram convidados a se inscreverem em eventos acadêmicos para a apresentação de suas investigações, o que exigiu a produção de um artigo científico.

Os resultados dos trabalhos de pesquisa foram comunicados na *V Semana de Estudos em Letras e Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Congonhas*, em Minas Gerais, ocasião em que os alunos se deparam com a questão da diversidade de gêneros textuais orais, bem como a necessidade de adequar-se a uma situação comunicativa por eles ainda não vivenciada.

4. O processo de aprendizagem dos alunos envolvidos

Cientes das dificuldades de leitura dos alunos envolvidos, manifestas por eles mesmos e pelo grupo de professores do Curso, procuramos estabelecer diferentes momentos de discussão e socialização do material que ia sendo lido, enfatizando-se as estratégias de leitura que foram bem-sucedidas e o porquê desse resultado. Nos momentos em que as dificuldades de leitura apontavam para a falta de conhecimento prévio dos alunos sobre o tema em questão, o professor intervinha fornecendo dados essenciais para a superação desse obstáculo e retomava a leitura nos pontos críticos indicados pelos alunos.

No que relacionava às produções escritas pelos alunos, a estratégia adotada consistiu em reescritas orientadas, ou seja, na retomada das próprias produções, após a interação com o professor e a observação de outros textos já produzidos por outros autores. A atitude observadora e reflexiva contribuiu para que, por sucessivas aproximações, os alunos se sentissem mais seguros para revisar e (re) elaborar seus próprios textos, considerando a sua inserção na comunidade discursiva acadêmica.

Deve-se enfatizar que, em todos os momentos, houve o relato dos alunos de que o investimento na direção do processo de leitura e escrita de textos acadêmicos permitiu que eles mesmos se percebessem como leitores e escritores, avaliando seu nível de proficiência e suas fragilidades, contribuindo, significativamente, para a elevação do nível de letramento dos envolvidos. Quanto a esse aspecto, os registros (*sic*) dos envolvidos nesse trabalho pode ser revelador:

---

[6] De acordo com a Resolução CNE/CEB Nº. 2, de 11 de setembro de 2001, consideram-se alunos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grandes grupos: 1a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; 1b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; 2) aquelas relativas às dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis.

> “Descobri muita fragilidade na minha formação enquanto leitora. Toda a minha trajetória dentro da escola e na educação básica não foi muito significativa nesse sentido.”
>
> “Antes a gente escrevia para nós mesmos e nunca fomos questionados pelo professor no sentido de que estávamos escrevendo para outros leitores. Essa visão eu aprendi na faculdade.”
>
> “Enquanto produtora de textos, eu tive muita dificuldade em produzir textos bons, textos acadêmicos. Não redações de escola ou pequenos resumos, mas um texto acadêmico. É um peso, uma responsabilidade muito grande.”
>
> “Hoje eu vejo que eu estou buscando um potencial que eu sei que eu tenho. Não consegui ainda alcançar, mas eu sei que eu tenho esse potencial e vou conseguir chegar nele.”

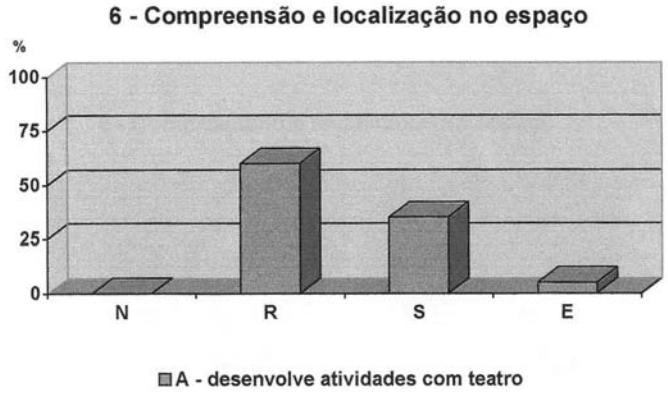
Esses depoimentos serviram também para a promoção de discussões sobre o valor social conferido aos professores, aos estudantes de cursos de licenciatura em relação aos demais cursos, aos que dominam, com grande desenvoltura a produção de diferentes textos escritos, bem como quanto às representações decorrentes dessa atribuição valorativa.

No que se refere à apropriação do discurso acadêmico, por meio de sucessivas aproximações propiciadas pela leitura, análise e reescrita orientada de textos que passaram a ter um “para quê” na atividade acadêmica desenvolvida pelos estudantes, foi possível notar um significativo avanço nas produções dos graduandos tanto no *conteúdo* quanto na *forma*.

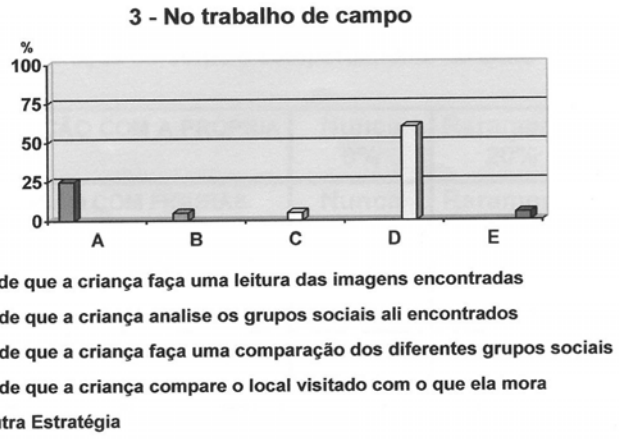
Ilustramos, a seguir, o que acabamos de afirmar, com exemplos de diferentes versões do trabalho de um mesmo grupo de alunos – resumo, tabela, gráfico e conclusão de artigo científico –, produzidas em diferentes momentos do processo.

Comparativo do gênero “gráfico” produzido em três momentos do processo

Versão inicial

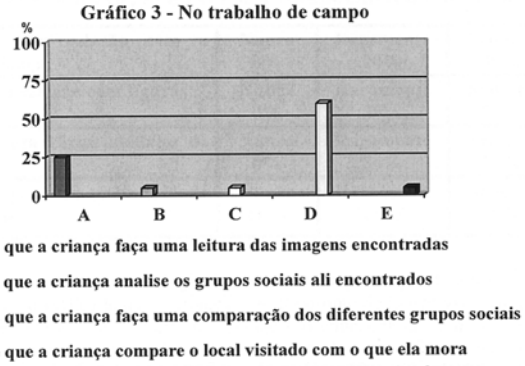


Versão intermediária



O gráfico 3, nos apresenta estratégias utilizadas pelas professoras entrevistadas que são pertinentes aos PCN's. 60% pedem que a criança compare o local visitado com o que ela mora, 25% pede que ela faça uma leitura das imagens encontradas, 5% pede que a criança analise os grupos sociais encontrados, 5% pede que ela faça uma comparação dos diferentes grupos sociais e 5% utilizam de outras estratégias.

Versão final



O gráfico 3 revela mais uma vez o empenho dos professores em adaptar sua metodologia ao aluno com necessidades especiais. A maioria dos educadores disse pedir a esse aluno que compare o local visitado com o que ele mora. Uma parte significativa dos professores pede ao aluno que faça uma leitura das imagens que encontrou no local. Com essa atitude, esses professores dão a oportunidade de conhecimento de mundo e de inclusão que esses alunos merecem ter.

A produção inicial dos alunos revelou a falta de contato sistemático com esse gênero discursivo e a incompreensão de seu funcionamento. Para cada um das perguntas registradas no questionário, o aluno elaborou quatro gráficos, mostrando a freqüência das alternativas assinaladas: "a", "b", "c" e "d". Num segundo momento, após a análise de diferentes gráficos, os alunos produziram uma nova versão que se limitou à apresentação dos dados obtidos por meio dos questionários aplicados, indicando desconhecerem a função discursiva da gráfico no texto que escreviam. Novamente, uma imersão na leitura de gráficos, agora com a definição de outro foco, permitiu que os alunos compreendessem a necessária interação entre os elementos que se apresentam no texto. A discussão revelou-se significativa, pois a última versão incorporou muitos dos aspectos discutidos.

Comparativo do gênero “tabela” produzido no início e no final do processo

Versão inicial

Na tabela 6 podemos perceber a preocupação das professoras em ambientalizar as crianças portadoras da Síndrome de Down. 60% raramente desenvolve atividades com teatro para a compreensão e localização no espaço, 95% sempre elabora e usa jogos para essa localização e compreensão, 90% sempre apresenta figuras e desenhos, 50% nunca exige muita profundidade na atividade e 50% raramente não exige muita profundidade na atividade.

6- Compreensão e localização no espaço

A – DESENVOLVE ATIVIDADES COM TEATRO	Nunca 0%	Raramente 60%	Sempre 40%
B – ELABORA E USA JOGOS	Nunca 0%	Raramente 5%	Sempre 95%
C – APRESENTA FIGURAS E DESENHOS	Nunca 5%	Raramente 5%	Sempre 90%
D – NÃO EXIGE MUITA PROFUNDIDADE NA ATIVIDADE	Nunca 50%	Raramente 50%	Sempre 0%

Versão final

Tabela 3- Compreensão e localização no espaço

A – desenvolve atividades com teatro	Nunca 0%	Raramente 60%	Sempre 40%
B – elabora e usa jogos	Nunca 0%	Raramente 5%	Sempre 95%
C – apresenta figuras e desenhos	Nunca 5%	Raramente 5%	Sempre 90%
D – não exige muita profundidade na atividade	Nunca 50%	Raramente 50%	Sempre 0%

A tabela 3 apresenta dados do procedimento dos educadores em relação à compreensão e localização do aluno no espaço e sua ocupação de acordo com a lateralidade. Neste tipo de atividade, a maioria dos professores elabora e usa jogos para facilitar tal compreensão ou ainda apresentam figuras e desenhos para que a criança possa fazer a localização proposta. Esse tipo de metodologia é importante para que o aluno com Síndrome de Down abstraia conceitos que não são fáceis de entendimento nem para crianças normais.

Da mesma forma que na produção dos gráficos, o texto inicial dos alunos apontou para o desconhecimento sobre a função discursiva da tabela inserida no artigo científico que produziam. Eles se limitaram a apresentar a tabela com os dados obtidos por meio dos questionários aplicados, acrescentando apenas a reescrita desses mesmos dados num plano diferente: o linear. Após a discussão desse aspecto, como leitores, buscamos a leitura de outros materiais que pudessem elucidar a relação de deveria ser estabelecida entre esse elemento e o plano do texto elaborado, a fim de proceder à segunda versão. Assim como no caso anterior, as atividades de leitura e análise resultaram em progresso.

Comparativo do gênero “resumo” produzido no início e no final do processo

Versão inicial

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa sobre os procedimentos metodológicos que explicitam as práticas escolares dos professores em relação a alunos com limitações locomotoras nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O resultados salientam prática focadas na adaptação curricular em função dos pressupostos estabelecidos pelos PCN´s de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

Versão final

Este trabalho tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa sobre os procedimentos metodológicos adotados por professores de alunos com limitações locomotoras nos anos iniciais do Ensino Fundamental das redes pública e privada de Ensino, à luz do que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. A coleta e análise dos dados realizadas pelos acadêmicos do 7º Período do curso de Pedagogia do Centro Universitário UNA, em Belo Horizonte, em Minas Gerais, focaliza a prática da adaptação curricular pelos docentes, ação essencial para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. Os resultados do estudo apontam para o fato de que as orientações metodológicas expressas nos PCNs são acolhidas e implementadas por professores de alunos com limitações locomotoras.

PALAVRAS-CHAVE: inclusão; limitações locomotoras; adaptações metodológicas.

Pode-se perceber que a primeira versão do resumo do artigo produzido pelos alunos, embora coerente, necessita de informações que possam conduzir o leitor a compreender a trajetória percorrida na pesquisa. Após a leitura de outros resumos e a discussão das informações que se mostravam essenciais para qualquer leitor de um texto como esse, os alunos escreveram duas novas versões, sendo a última apresentada acima. Fica evidente a melhoria da qualidade do texto produzido pelo trio de alunos.

Comparativo do texto conclusivo do artigo científico em dois momentos distintos

Versão inicial

CONCLUSÃO

Finalizando esta pesquisa percebemos que muitas escolas e até mesmo educadores ainda não estão preparados para receber crianças portadoras de necessidades especiais. No entanto, boa parte delas possui infra-estrutura e capacitação de professores para tal. É importante ressaltar que, mesmo as escolas que já possuem meios de receber esses alunos, precisam de apoio da comunidade e das autoridades competentes. Em muitos momentos, a escola se vê no "limite" e não tem para onde ou para quem recorrer.

Esta pesquisa também foi importante para percebermos que os alunos portadores da Síndrome de Down, são tão ~~inteligentes e espertos~~ quanto aqueles alunos que não apresentam tal síndrome. Quando a criança portadora da Síndrome de Down é estimulada da maneira correta, ou seja, com atividades que ela consegue abstrair, pode ser considerada uma criança normal.

Versão final

CONCLUSÃO

Finalizando esta pesquisa percebemos que muitas escolas e até mesmo educadores já estão preparados para receber crianças com necessidades especiais. Boa parte delas possui infra-estrutura e capacitação de professores para tal. É importante ressaltar que, mesmo as escolas que já possuem meios de receber esses alunos, precisam de apoio da comunidade e das autoridades competentes. Em muitos momentos, a escola se vê no "limite" e não tem para onde ou para quem recorrer. Esta pesquisa também foi importante para percebermos que os alunos portadores da Síndrome de Down são tão capazes quanto aqueles alunos que não apresentam tal síndrome. Basta que o educador seja preparado para lidar com essa criança e a estimule adequadamente para que possamos ver os resultados positivos.

Uma parte significativa dos professores pesquisados baseia sua metodologia de ensino nos Parâmetros Curriculares Nacionais, adaptando duas aulas de acordo com as necessidades dos alunos com Síndrome de Down.

Na escrita da conclusão do texto, muito curioso foi observar que, na primeira versão, os alunos desconsideraram o que haviam escrito anteriormente – provocando incoerências –, como também inseriram comentários de ordem pessoal que não encontravam ancoragem na pesquisa empreendida. Perceber o procedimento que adotavam e como isso ficava explícito na superfície do texto produzido, foi extremamente difícil para os alunos. Esse fato pode ser explicado pelo tratamento fragmentado que a escola confere ao texto, na contramão da ação de tomá-lo como uma unidade significativa. Várias retomadas e trocas de textos entre os grupos contribuíram para que houvesse maior clareza para a reescrita da conclusão do texto.

Por fim, pelos exemplos apresentados, pode avaliar o quanto a leitura e análise orientada foram essenciais para que se elevasse a qualidade das produções escritas. Isso implica na compreensão de que o aluno precisa perceber a interação que se promove por meio do texto escrito, entendido como produto de práticas sociais, para se possa intervir positivamente na formação de bons leitores e produtores de texto.

5. Considerações finais

O desenvolvimento de práticas investigativas no processo de formação dos alunos de cursos de licenciatura revelou-se importante estratégia no trabalho docente, em três diferentes direções:

- na formação acadêmica, em face da postura crítico-analítica assumida pelos estudantes e pelas sucessivas apropriações do nível de produção de textos acadêmicos;
- na formação profissional, tendo em vista que a investigação deve ser um procedimento permanente no cotidiano do professor;
- na formação humana, uma vez que os acadêmicos puderam se questionar sobre a ordem social instituída no país, tais como a desigualdade social, o preconceito, a (des) valorização da educação e dos profissionais que nela atuam.

Nesse sentido, as palavras (*sic)* de um dos alunos espelham o significado da atividade desenvolvida, já não mais com a tônica de quem não se sente capaz, mas com a de quem descobriu a si mesmo e já sabe para onde ir:

> Eu descobri o tanto que eu sei pouco, o tanto que eu tenho que aprender, o tanto que o meu mundo é muito pequeno.

Conclui-se, então, que a hipótese levantada inicialmente mostrou-se verdadeira e que o desenvolvimento de práticas investigativas contribuiu para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita significativas, pela inter-relação entre o *fazer acadêmico* e a forma de *saber dizer sobre esse fazer*, permitindo, ainda, a reflexão dos alunos sobre o seu próprio processo de produção e recepção de gêneros discursivos acadêmicos e a adoção de estratégias de leitura e escrita até então invisíveis.

6. Referências Bibliográficas

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

BEAUGRANDE, Robert de. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication and freedom acess to knowledge and society.* Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1997.

BONAMINO, Alícia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacente ao SAEB e ao PISA. In: EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade/CEDES, dossiê "Letramento", vol. 23, n. 81, dez. 2002, p. 91-113.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos:* por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

COLL, Salvador César et al. *O construtivismo na sala de aula.* São Paulo: Ática, 1996.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. *O modo heterogêneo de constituição da escrita.* Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 1997, 416 p. (Tese de Doutorado em Lingüística).

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CEB. *Resolução nº. 2/2001*, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999. 120p.

KLEIMAN, Ângela. *Os significados do letramento.* São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo lingüístico. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à lingüística*: fundamentos epistemológicos. v. 3. São Paulo: Cortez, 2004.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes Batista (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita.* Campinas/SP: Mercado de Letras, 2003.

SOARES, Magda. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

ZABALA, Antoni Zabala. *A prática educativa.* Porto Alegre: Artmed, 1998.