

Organizadores
Jorge Luís de Freitas Lima
Rocilange Salles Cabral (*in memoriam*)

VIVÊNCIAS PIBID

**ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELO SUBPROJETO DE
LÍNGUA PORTUGUESA EM BENJAMIN CONSTANT-AM**

Volume 1

Língua Portuguesa

Coordenador
Sérgio Nunes de Jesus

Coleção
Ciência Aberta
Volume 19



Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Sérgio Nunes de Jesus
(Coordenador)

Jorge Luís de Freitas Lima
Rocilange Salles Cabral (*in memoriam*)
(Organizadores)

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

VIVÊNCIAS PIBID: atividades
desenvolvidas pelo Subprojeto de Língua
Portuguesa em Benjamin Constant-AM
Volume 1

Coleção Ciência Aberta
Volume 19

Editora CRV
Curitiba – Brasil
2021

Copyright © da Editora CRV Ltda.

Editor-chefe: Railson Moura

Diagramação e Capa: Designers da Editora CRV

Revisão: Jorge Luís de Freitas Lima, Sérgio Nunes de Jesus
e Analista de Escrita e Artes da Editora CRV

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecária responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

V857

Vivências PIBID: atividades desenvolvidas pelo Subprojeto de Língua Portuguesa em Benjamin Constant-AM – volume 1 / Sérgio Nunes de Jesus (coordenador), Jorge Luís de Freitas Lima, Rocilange Salles Cabral (organizadores) – Curitiba : CRV, 2021.
102 p. (Coleção Ciência Aberta – volume 19)

Bibliografia

ISBN Digital 978-65-251-0163-7

ISBN Físico 978-65-251-0162-0

DOI 10.24824/978652510162.0

1. Educação 2. Práticas pedagógicas 3. Didática I. Jesus, Sérgio Nunes de coord. II. Lima, Jorge Luís de Freitas. org. III. Cabral, Rocilange Salles. org. IV. Título V. Série.

CDU 37 (811.3AIZ)

CDD 370.09811

Índice para catálogo sistemático

1. Educação – Amazônia – 370.09811

ESTA OBRA TAMBÉM ENCONTRA-SE DISPONÍVEL

EM FORMATO DIGITAL.

CONHEÇA E BAIXE NOSSO APLICATIVO!



2021

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV

Todos os direitos desta edição reservados pela: Editora CRV

Tel.: (41) 3039-6418 – E-mail: sac@editoracrv.com.br

Conheça os nossos lançamentos: www.editoracrv.com.br

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Conselho Editorial:

Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)
Anselmo Alencar Colares (UFOPA)
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)
Carlos Federico Dominguez Avila (Unieuro)
Carmen Tereza Velanga (UNIR)
Celso Conti (UFSCar)
Cesar Gerónimo Tello (Univer. Nacional
Três de Febrero – Argentina)
Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)
Elione Maria Nogueira Diogenes (UFAL)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Élsio José Corá (UFFS)
Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)
Gloria Farinas León (Universidad
de La Havana – Cuba)
Guillermo Arias Beatón (Universidad
de La Havana – Cuba)
Helmuth Krüger (UCP)
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
João Adalberto Campato Junior (UNESP)
Josania Portela (UFPI)
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)
Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL-MG)
Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)
Rodrigo Pratte-Santos (UFES)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Simone Rodrigues Pinto (UNB)
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
Sydione Santos (UEPG)
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)

Comitê Científico:

Afonso Cláudio Figueiredo (UFRJ)
Andre Acastro Egg (UNESPAR)
Andrea Aparecida Cavinato (USP)
Atilio Butturi (UFSC)
Carlos Antônio Magalhães Guedelha (UFAM)
Daniel de Mello Ferraz (UFES)
Deneval Siqueira de Azevedo Filho (Fairfield
University, FU, Estados Unidos)
Jane Borges (UFSCAR)
Janina Moquillaza Sanchez (UNICHRISTUS)
João Carlos de Souza Ribeiro (UFAC)
Joezer de Souza Mendonça (PUC-PR)
José Davison (IFPE)
José Nunes Fernandes (UNIRIO)
Luís Rodolfo Cabral (IFMA)
Patrícia Araújo Vieira (UFC)
Rafael Mario Iorio Filho (ESTÁCIO/RJ)
Renata Fonseca Lima da Fonte (UNICAP)
Sebastião Marques Cardoso (UERN)
Simone Tiemi Hashiguti (UFU)
Valdecy de Oliveira Pontes (UFC)
Vanise Gomes de Medeiros (UFF)
Zenaide Dias Teixeira (UEG)

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
<i>Ingrid Letícia Menezes Barbosa</i>	
“ISSO OU AQUILO?": uso dos pronomes pessoais e demonstrativos na construção de textos narrativos	13
<i>Clara Eliana Macedo Naro</i>	
<i>Cristiana Nazário Bezerra</i>	
<i>Jorge Luís de Freitas Lima</i>	
<i>Eliana do Nascimento Lopes</i>	
TEXTO E ENSINO:	
o uso da onomatopeia na produção textual	25
<i>Eliana do Nascimento Lopes</i>	
<i>Ingrid Patrícia Moçambique da Silva</i>	
<i>Jorge Luís de Freitas Lima</i>	
<i>Seliane Menezes Cauache</i>	
GRAMÁTICA E TEXTO: o uso de advérbios na produção de textos poéticos.....	39
<i>Eliana do Nascimento Lopes</i>	
<i>Ivo Gonçalves Bitencourt</i>	
<i>Jorge Luís de Freitas Lima</i>	
<i>Manoel Lopes Rodrigues</i>	
PRODUÇÃO ESCRITA: revisitando a sala de aula.....	49
<i>Sérgio Waldir Del Aguila Yactayo</i>	
<i>Kátia D'Ângela Firmino da Silva</i>	
<i>Jorge Luís de Freitas Lima</i>	
GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO: “deixa que escrevam!”	57
<i>Marilene Tomé Mendes</i>	
<i>Keylla Aparecida Fermin Adrião</i>	
<i>Eliana do Nascimento Lopes</i>	
<i>Jorge Luís de Freitas Lima</i>	

PRODUÇÃO DE TEXTO:

a função do adjetivo no texto descritivo 65

Andréia Bernardo Arcanjo

Eliana do Nascimento Lopes

Jorge Luís de Freitas Lima

Raicleice Bastos Fernandes

TEXTO E COTIDIANO: a influência da linguagem

usada na internet na produção de textos escolares..... 75

Eliana do Nascimento Lopes

Jorge Luís de Freitas Lima

Raimunda Nonata Lopes Cardoso

Tatiane Feitosa de Oliveira

EQUIPE SUBPROJETO DE LÍNGUA PORTUGUESA:

PIBID – INC/UFAM – BENJAMIN CONSTANT – AM 89

INSTITUCIONAL..... 91

ÍNDICE REMISSIVO 93

SOBRE OS AUTORES 95

Versão final

APRESENTAÇÃO

O Município de Benjamim Constant localiza-se no interior do Estado do Amazonas. Região longínqua, de difícil acesso, mas de uma riqueza cultural e linguística imensurável. Apresentar este trabalho realizado nesse município muito nos orgulha, uma vez que é parte dos estudos de alunos-pesquisadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID-LP) – Língua Portuguesa. O Programa visa a propiciar aos alunos dos cursos de licenciatura a prática docente em escolas públicas da Região onde se localizam, fomentando o que de fato se objetiva nos cursos de licenciatura: a docência como mecanismo de interação e intervenção pedagógica. Porque os estudos aqui descritos foram fomentados por professores e futuros professores amazônicos, ou seja, produções que denotam a Pesquisa como forma de valorização da docência na Educação Básica, daqueles que são muitas vezes esquecidos pela ciência e relegados à própria sorte.

A coletânea de textos aqui publicados representa a preocupação pungente do fazer pedagógico no Ensino de Línguas, mas especificamente, no Ensino da Língua Portuguesa. Textos que desmistificam concepções teóricas do ensino das classes de palavras, como: Advérbio, Adjetivo e Pronomes; Figuras de Linguagem e Produção Textual na Educação Básica. Abordar conceitos gramaticais num viés que foge ao tradicionalismo é o diferencial deste livro.

E para que você leitor realize uma leitura prazerosa os textos foram organizados em sete capítulos. O primeiro traz os pronomes pessoais e demonstrativos como elementos essenciais para a produção do discurso escrito com coerência; *“Isso ou aquilo?”: o uso dos pronomes pessoais e demonstrativos na construção de textos narrativos*, de Clara Eliana Macedo Naro, Cristiana Nazário Bezerra, Jorge Luís de Freitas Lima e Eliana do Nascimento Lopes.

O segundo texto intitulado *Texto e Ensino: o uso da onomatopeia na produção textual*, de Eliana do Nascimento Lopes, Ingrid Patrícia Moçambique da Silva, Jorge Luís de Freitas Lima e Seliane Menezes Cauache, que leva à reflexão do quão é importante o estudo da Semântica na Educação Básica, aborda a figura de linguagem Onomatopeia de forma significativa e contextualizada.

Em seguida o artigo *Gramática e Texto: o uso de advérbios na produção de textos poéticos*, de Eliana do Nascimento Lopes, Ivo Gonçalves Bitencourt, Jorge Luís de Freitas Lima e Manoel Lopes Rodrigues, mostra as possibilidades de ensino-aprendizagem dos advérbios, desmistifica velhos conceitos e velhas práxis.

No capítulo quatro em *Produção escrita: revisitando a sala de aula*, de Sérgio Waldir Del Aguila Yactayo, Kátia D'Ângela Firmino da Silva e Jorge Luís de Freitas Lima, trazem à baila uma discussão latente no cotidiano das aulas de Língua Portuguesa, a produção do texto escrito, porém abordada de forma significativa e dialógica, mostra que o sujeito produtor do discurso ao contextualizar e ressignificar sua produção alcança a coerência.

Já no texto *Gêneros Textuais e Ensino: "Deixa que escrevam!"*, de Marilene Tomé Mendes, Keylla Aparecida Fermin Adrião, Eliana do Nascimento Lopes e Jorge Luís de Freitas Lima, analisou-se a importância do papel da comunicação, utilização como aporte teórico os gêneros textuais carta pessoal e recado em seu cotidiano.

Em *Produção de Texto: a função do adjetivo no texto descritivo*, de Andréia Bernardo Arcanjo, Eliana do Nascimento Lopes, Jorge Luís de Freitas Lima e Raicleice Bastos Fernandes, objetivou-se explicar a função do adjetivo no texto descritivo, buscou assim, tornar a aprendizagem dessa classe de palavra relevante e significativa.

No último capítulo em *Texto e Cotidiano: a influência da linguagem usada da internet na produção de textos escolares*, de Eliana do Nascimento Lopes, Jorge Luís de Freitas Lima, Raimunda Nonata Lopes Cardoso e Tatiane Feitosa de Oliveira

é apresentado de que forma o aluno usa a mensagem no contexto da sala de aula, e como este traz a linguagem da internet para a produção escrita.

Enfim, este livro, ao divulgar pesquisas sérias realizadas em uma região muitas vezes esquecida, ao dar voz àqueles outrora silenciados, propõe uma reflexão a todos que discutem o ensino de línguas. É necessário ecoar a beleza da língua(gem) e as possibilidades de interação que ela proporciona.

Prof.^a Ingrid Letícia Menezes Barbosa
Pesquisadora/PDA, *Campus Cacoal/IF-RO*

Cacoal-RO, outubro de 2015 a setembro de 2020.
(...em tempos de pandemia...)

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

“ISSO OU AQUILO?”: uso dos pronomes pessoais e demonstrativos na construção de textos narrativos

*Clara Eliana Macedo Naro
Cristiana Nazário Bezerra
Jorge Luís de Freitas Lima
Eliana do Nascimento Lopes*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Palavras introdutórias...

Antes do surgimento de documentos escritos ou impressos, as informações já eram compartilhadas por meio de textos orais. Assim, antes do surgimento da escrita, unicamente se usava a fala como instrumento de comunicação, e os termos que a constituíam não eram aleatórios, e sim propositais. Porém, com o passar do tempo e com o surgimento da escrita, houve a necessidade de se aperfeiçoar quanto ao uso dos novos meios de registro e de comunicação. E, através desses meios, poder se comunicar sem qualquer esforço, a qualquer distância. Essas metas só puderam ser alcançadas com a ajuda dos gêneros textuais.

Os gêneros surgiram para facilitar o acesso às diversas informações do cotidiano, do estado em que se vive, do país e dos quatro cantos do mundo. Já que estes circulam por todos os lados e em todas as formas, mesmo sem nos darmos conta dos usos sempre, quer queira ou não se está sempre em contato com muitos deles.

Ao se produzir alguns desses gêneros (sejam orais ou escritos), faz-se o uso de inúmeros elementos que se entrelaçam minuciosamente para dar sentido e comunicar a mensagem correta a respeito daquilo que quer anunciar. Dentre os inúmeros vocábulos que são utilizados para dar coerência e sentido a essas produções orais e escritas, podem-se citar os pronomes, que são elementos usados para substituir ou acompanhar um determinado nome, que

pode ser de uma pessoa, um objeto ou um animal. Esses vocábulos são fundamentais para que não haja repetições inadequadas e desnecessárias de um mesmo nome ou coisa em um determinado enunciado. Em vistas destes ensinamentos, decidiu-se trabalhar com a temática do emprego dos pronomes, por meio das intervenções realizadas em sala de aula como bolsistas do PIBID de Língua Portuguesa, em uma escola pública localizada no Município de Benjamin Constant, em uma turma do 6º Ano, do turno matutino.

Buscou-se trabalhar o uso dos pronomes pessoais e demonstrativos na produção de texto narrativo, com ênfase no gênero crônica e analisar, a partir das produções dos alunos, o uso desses pronomes na produção desse gênero. As atividades desenvolvidas fundamentaram-se na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1982), que evidencia condições, apresenta conceitos e procedimentos que fundamentam o ensino para a construção de saberes e formação dos conhecimentos dos alunos. Segundo o teórico, uma aprendizagem significativa proporciona ao educando um processo de descoberta, ou seja, ele consegue por si próprio e a partir do que já conhece, construir novos conhecimentos.

Revisitando o conceito de texto

É considerado texto, segundo Rieter (2008, p. 44), “um conjunto de unidades de sentido (frases, palavras), dispostas de forma coerente dentro de um contexto [...]”, assim, qualquer forma falada ou escrita que constitua um todo significativo, independente de seu tamanho é texto, uma vez que se trata de um contínuo comunicativo. Assim, para ser um texto não é necessário falar ou escrever um aglomerado de palavras ou frases para expor as ideias, expressar os desejos ou as emoções. Isso leva a crer que não é necessariamente o quantitativo de palavras que faz com que alguém entenda uma mensagem que se quer comunicar. Deve-se, portanto, ter o cuidado de não exagerar quanto ao uso das palavras, e se tornar prolixo, mas também não deixar faltar palavras que impliquem em obscuridade ao expressar o que se quer dizer, pois é preciso levar em consideração que as coerências

e incoerências do texto são construídas pelo emprego adequado delas. Nesse sentido, convém lembrar que para produzir um texto é preciso que haja conexão entre uma palavra e outra, o que também é conhecido como coesão textual.

São inúmeros os textos que existem para facilitar o acesso às informações no meio social, ao ensino-aprendizagem de línguas, como afirmam os PCN de Língua Portuguesa (1997, p. 25), os textos são criados para “facilitar o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça as necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. [...]”. Assim, os textos são produzidos, reproduzidos e lidos por muitos, de modo geral, em razão dessa finalidade.

Gêneros textuais

Os textos nada mais são que expressões e manifestações culturais. Diante disso, a sociedade os utiliza e possibilita a circulação deles pelas diferentes classes como veículo que manifesta os seus diversos olhares e pensamentos por meio da língua falada ou escrita e que no âmbito acadêmico receberam a denominação de gêneros textuais. Araújo e Assis (2010, p. 28) afirmam que “os gêneros são a manifestação mais visível desse funcionamento que eles ajudam a construir, envolvendo crucialmente, atividades enunciativas, intenções e outros aspectos [...]”. Com isso, não há quem diga que os gêneros textuais não estão presentes no dia a dia por meio das suas mais diversas formas de expressão: seja um convite, um aviso, um recado escrito ou oral, e por muitas outras formas.

Estes diversos tipos de gêneros são de uso comum no cotidiano, por isso, é importante saber diferenciá-los. Um gênero é oral quando a voz humana é o suporte e a sua produção foi feita para ser usada oralmente (mesmo que tenha ou não uma versão escrita (TRAVAGLIA, 2013). Assim, também, acontece com uso do gênero textual escrito, que é praticado quando se faz simples anotações com a data da compra do gás ou quando se faz a lista de compras, com isso, pratica-se nada mais do que produções de

gêneros escritos, e muitos gêneros surgem, conforme as necessidades sociocomunicativas. Como afirma Bezerman (1994 *apud* MARCUSCHI, 2011, p. 18), “gêneros são os que as pessoas reconhecem como gêneros a cada momento do tempo, seja pela dominação, institucionalização. Os gêneros são rotinas sociais de nosso dia a dia”. Pode-se dizer que os gêneros textuais (orais ou escritos) estão presentes e, conforme se faz necessário o seu uso, criam-se novos gêneros para que supram as necessidades de comunicação e mantenha-se a veiculação social das informações.

Os gêneros são indispensáveis para o meio sociocomunicativo. Segundo Brasil (1997, p. 26), “Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los”. É papel de o educador possibilitar aos seus educandos o contato com os diversos tipos de gêneros, sejam eles orais ou escritos. O importante é fazer com que os alunos os conheçam e saibam como utilizá-los quando necessário.

Textos narrativos

Como já mencionado anteriormente, é considerado texto todo enunciado capaz de comunicar a mensagem, seja ela verbal ou escrita. Assim, todo texto expresso sob qualquer forma desde que constitua sentido e tenha uma finalidade específica no processo comunicativo, pertence a um determinado gênero textual. Não obstante, os gêneros podem ser identificados em diferentes tipos textuais, a exemplo dos tradicionalmente classificados narrativos, descritivos ou dissertativos. Dada a necessidade de delimitar a abrangência das intervenções, focalizamos os estudos no texto narrativo, mais especificamente no gênero crônica.

Rieter (2008, p. 51) afirma que os textos narrativos:

[...] caracterizam-se pela apresentação de fatos ou ações em uma sequência temporal e casual. O interesse desses textos reside na ação através do qual adquirem importância às personagens que a realizam e o momento em que esta ação é concluída. A ordenação temporal dos fatos e a relação

causa-efeito fazem com que o tempo e a forma dos verbos adquiram um papel fundamental na organização dos textos narrativos. Também é importante a distinção entre o autor e o narrador, quer dizer, a voz que relata dentro do texto: o ponto de vista narrativo (narração em primeira ou terceira pessoa) e a predicação.

A partir dessa ideia, os textos narrativos se diferenciam dos demais, porque apresentam um fato vivenciado por um determinado personagem em um tempo, espaço e lugar definido. É comum encontrar numa narrativa, trechos descritivos, que servem para que o leitor visualize melhor os acontecimentos dos fatos narrados, geralmente apresentados pelo narrador ou por algum personagem, dependendo do foco narrativo utilizado. A narração pode ser objetiva, quando descreve os fatos como eles acontecem, sem posicionamentos ou impressões. Geralmente é narrada em 3ª pessoa e o narrador onisciente não participa dos acontecimentos, nem se posiciona sobre eles, apenas observa tudo de fora da trama e conhece todos os fatos. Podem-se citar como exemplos, os textos jornalísticos. Já a narração subjetiva é aquela em que o texto é escrito em 1ª pessoa e o narrador participa dos acontecimentos como personagem, imprimindo posicionamentos, juízos de valor, e carregando o enredo com impressões e opiniões pessoais.

Existem inúmeros gêneros textuais que se evidenciam em narrativas e que podem ser trabalhados de diferentes maneiras no ensino-aprendizagem dos alunos. Os contos, as fábulas, as crônicas, são exemplos de narrativas, que podem servir como subsídios para despertar o interesse dos alunos pela leitura e consequentemente pela escrita. Optou-se pela crônica pelo fato de ela oportunizar o estabelecimento do diálogo entre o que o aluno estuda na escola com o que ele vivencia em seu dia a dia.

A crônica não é apenas um produto da língua falada no Brasil; ela é manifestação de algumas particularidades de nossa cultura. Já tivemos oportunidade de mostrar que cada povo, em momentos específicos de sua história, exprime de

modo muito particular seu relacionamento com o mundo (MACHADO, 1994, p. 20).

Assim, o desenvolvimento das atividades de intervenção de cujos resultados culminaram a escrita trabalho, focalizou-se o gênero crônica entendido como uma narrativa que tematiza sobre acontecimentos do dia a dia das pessoas, motivo pelo qual se permitia trazer para o contexto da sala de aula, discussões sobre situações vivenciadas pelos alunos no cotidiano deles, possibilitando o diálogo entre o lido e o vivenciado por eles.

Uso dos pronomes no texto narrativo

A narrativa é um texto que conta, relata, que narra um fato ocorrido, optou-se por trabalhar com o gênero textual crônica, que, segundo Sarmiento e Tufano (2010, p. 439), “é um gênero textual em que se apresentam fatos do cotidiano a partir da ótica particular do cronista”. Assim, a sua produção não é tão complicada e não exige muito do aluno, apenas a habilidade de contar ou de reproduzir fatos acontecidos ou já relatados. Por isso esse é o texto ideal para se usar e analisar os pronomes pessoais e demonstrativos, pois também permitirá estabelecer um diálogo entre o que se lê e o que acontece no dia a dia dos alunos.

Os pronomes são elementos essenciais para todo os tipos de produções textuais, pois, como afirmam Nicola e Infante (1997, p. 197), é “a palavra que substitui ou acompanha o substantivo, indica sua posição em relação às pessoas do discurso ou mesmo situa-o no espaço e no tempo”. Os pronomes são utilizados para que não haja repetições de substantivos, principalmente, numa mesma oração, pois isso tornaria o texto redundante e incoerente. Por isso mesmo, são considerados como elementos de coesão textual.

Os pronomes classificam-se tradicionalmente em: pessoais, de tratamento, possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos e relativos. Preocupar-nos-emos aqui com os pronomes pessoais e com os demonstrativos, porque foi a delimitação do tema a se trabalhar com os alunos.

Os pronomes pessoais são usados para indicar as três pessoas do discurso. Podem ser classificados em retos, quando exercem a função de sujeito da oração; e oblíquos, quando exercem a função de complemento do verbo ou do nome na oração.

São chamados de pronomes demonstrativos os que situam no tempo e no espaço a pessoa ou coisa referida, em relação às três pessoas do discurso.

Esses pronomes são essenciais nas produções de textos narrativos, porque são elementos presentes na construção do desenrolar dos fatos a serem narrados. Pois, a crônica, de acordo com Sarmiento e Tufano (2010), é uma narrativa curta e que focaliza um fato do cotidiano, pois nela se encontram os pronomes pessoais, que indicam a pessoa ou coisa de quem se fala e os demonstrativos para situar no tempo e espaço a que ou a quem se refere, contribuindo para a construção de um enredo que facilite a fluência na leitura em decorrência da coesão das ideias.

Metodologia

Este trabalho foi desenvolvido a partir de intervenções em sala de aula, realizada pelas bolsistas do PIBID do subprojeto de Língua Portuguesa, nas dependências de uma Escola Estadual do Município de Benjamin Constant, numa Turma do 6º Ano, do turno matutino. O trabalho fundamentou-se na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1982), que visa a valorizar os conhecimentos prévios dos alunos para a construção de outros conhecimentos. Assim, buscou-se trabalhar o uso dos pronomes pessoais e demonstrativos no gênero textual crônica, e por meio de atividades diversificadas, como forma de promover uma aprendizagem mais significativa, para que os educandos aprendessem a reconhecer e utilizar os pronomes quando for necessário, já que os pronomes estão sempre presentes nas conversas do dia a dia, e assim saber usá-los adequadamente conforme as situações de comunicação o exigirem. Para isso foram desenvolvidas algumas intervenções.

No primeiro momento foi realizada uma revisão conceitual a respeito do gênero crônica, dos pronomes pessoais e

demonstrativos. Para introduzir cada assunto, realizou-se uma atividade dinâmica. Foram formados cinco grupos. Cada grupo teria que responder às questões feitas a eles. Numa caixa de sapatos foram colocadas frases enumeradas de 1 a 6 com pronomes pessoais e demonstrativos. Depois do sorteio do grupo que deu início à atividade, um componente desse grupo jogou um dado e de acordo com o número alcançado, retirou da caixa um papel com o número igual ao do dado. Então o aluno escreveu a frase no quadro branco e o grupo teve cinco segundos para indicar na frase o pronome, a classificação e flexão (número e pessoa). Se não soubessem, a vez deveria passar para o seguinte grupo, e assim por diante. Cada grupo teve em média 6 questões para responder, o grupo que mais acertou foi o vencedor, e cada componente recebeu um chocolate.

Após o término da primeira atividade, pediu-se para que cada um dos alunos colocassem em prática o que aprendeu sobre o assunto. Cada um fez uma crônica e procuraram fazer o uso dos pronomes de maneira apropriada, conforme o seu entendimento feito a partir das explicações dadas a eles.

As produções textuais serviram para fazer as análises dos pronomes quanto ao seu uso pelos educandos.

Análise

As produções textuais (crônicas) dos alunos serviram para analisar o modo como os educandos fazem o uso dos pronomes em suas produções. Os pronomes são elementos essenciais nas produções textuais, pois são eles os responsáveis por não haver repetições de um mesmo vocábulo em determinado texto, garantindo a sua coesão.

Percebeu-se uma grande incidência desses termos nas produções dos alunos, o que significa de um modo geral, que os educandos já fazem o uso desses recursos em seus textos, para substituir nomes de pessoas, personagens ou quando indicam um lugar, um objeto, uma pessoa que se encontra num determinado tempo e espaço. Os pronomes que mais apareceram nas produções foram os do caso reto, e se apresentaram na 1ª (eu) e 3ª

(ele/ela) pessoa do singular, houve mais incidência do último, os demonstrativos são mais usados quando os alunos se referem a um espaço e tempo passado.

Em alguns trechos das produções dos alunos se percebeu que eles fazem o uso adequado tanto do pronome pessoal quando o demonstrativo. Note-se, portanto, que consideramos como adequada a referência dos termos quando do seu uso, uma vez que se considerou a informalidade na propositura da informação. Consideramos relevantes essas ponderações, uma vez que segundo a norma padrão o pronome pessoal reto não funciona como complemento. Veja:

[...] depois *daquele* dia, nunca mais vimos *ela* por aqui.
Na semana passada, vi uma cobra no quintal da minha casa, meu pai quase matou *ela* com um pedaço de pau, mais a cobra fugiu. *Eu* fiquei com muito medo *dela* porque *ela* quase ia *me* mordendo [...].
[...] *ela* chorou muito, *eu* fiquei *me* tremendo quando vi o sangue saindo do pe *daquela* menina, isso parecia mentira [...].

Percebe-se nos trechos acima que os educandos demonstram um certo domínio quanto ao uso dos pronomes, que sabem utilizá-los de forma adequada e quando se faz necessário o seu uso. Esse aprimoramento quanto ao uso dos pronomes, surgiu a partir dos ensinamentos realizados durante o percurso das intervenções, pois, como os educandos já conheciam e os utilizavam sempre em suas conversas do dia a dia. Nesse sentido, após as intervenções, discutiu-se com os alunos a respeito de formalidade e informalidade nas situações de comunicação. Então o aperfeiçoamento do uso desses termos foi satisfatório, porque se partiu dos conhecimentos que eles já possuíam, e puderam demonstrar suas aprendizagens por meio da produção textual: a crônica. A crônica foi o gênero escolhido para se trabalhar com essa temática, por ser um gênero curto e fácil de produzir, não que esse tipo de texto seja menos interessante que os outros, pelo contrário, esse é um gênero interessante, pois sempre narra fatos do dia a dia de alguém, de uma sociedade, isso torna esse gênero muito interessante.

Assim, acredita-se que quando se aproveitam os conhecimentos prévios do aluno, a aprendizagem se torna mais eficaz e significativa, como afirma Ausubel na Teoria da Aprendizagem Significativa (*apud* PELIZZARI *et al.*, 2001, p. 38): “A aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimentos de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio”. Para que possa contribuir na aprendizagem dos educandos se faz necessário o uso dos conhecimentos já adquiridos por eles, pois a partir desses conhecimentos é possível atribuir um conhecimento mais profundo e significativo a partir de algo conhecido.

Assim, a proposta foi somar múltiplos conhecimentos favoráveis para o ensino-aprendizagem dos educandos, e para mostrar ao docente, que é possível ensinar a partir de um conhecimento prévio que todos têm.

Considerações finais

Através das intervenções, percebeu-se que o uso dos pronomes é de suma importância para as produções textuais escritas e orais dos alunos, eles são essenciais para a construção dos sentidos propostos pelos textos. Entretanto, após a realização deste trabalho, percebeu-se que os alunos não apresentavam mais as mesmas dificuldades quanto o uso dos pronomes na produção escrita, isso foi percebido a partir das análises do texto que eles produziram, das intervenções e reflexões sobre formalidade e informalidade no processo comunicativo, bem como pelo estabelecimento do diálogo entre o que se lê, o que se produz e o que se vive dentro e fora da escola, o que aconteceu durante as questões que eles responderam em grupo. Assim, pode-se dizer que trabalhar com a atuação dos pronomes no gênero crônica, foi muito prazeroso, isso porque propiciou um trabalho satisfatório, pois, contribuiu para minimizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e perceber que há relação entre o que se aprende na escola e o que acontece fora dela.

Agradecimentos

Primeiramente agradeço a Deus pelas chuvas de bênçãos que tem derramado sobre mim, depois à minha família pelo apoio e compreensão em todos os momentos. Ao Professor Coordenador, às supervisoras do PIBID de L.P., à prof^a. Regente, aos alunos pela colaboração e à CAPES, pelo financiamento do PIBID,

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Walison; ASSIS, Gomes. **Pelos caminhos da linguagem: diálogos possíveis**. Brasília: Ícone Gráfica, 2010.

AUSUBEL, David. **Teoria da aprendizagem**. Moraes: São Paulo, 1982.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Ensino Fundamental. Brasília, Secretaria de Educação, 1997.

MACHADO, Irene A. **Conteúdo e Metodologia da Língua Portuguesa – Literatura e redação: os gêneros literários e a tradição oral**. São Paulo: Scipione, 1994.

MARCUSCHI, Luis Antônio. Gêneros textuais: configurando, dinamicidade e circulação. *In: GÊNEROS textuais: reflexões e ensino*. Parábola Editorial: São Paulo, 2011.

NICOLA, José de; INFANTE, Ulisses. **Gramática Contemporânea da Língua Portuguesa**. Scipione: São Paulo, 1997.

PELIZZARI, Adriana *et al.* **Revista PEC**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37-42, jul. 2001/jul. 2002. Anual.

RIETER, Airton Júlio. **Expressão escrita e compreensão de texto**. Santa Catarina: Uniasselvi, 2008.

SARMENTO, Leila Lauar; TUFANO, Douglas. **Português: literatura, gramática, produção de texto**. Moderna: São Paulo, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos L. L. Gêneros orais – conceituação e caracterização. **Anais do SILEL**. Vol. 3. Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

TEXTO E ENSINO: o uso da onomatopeia na produção textual

Eliana do Nascimento Lopes
Ingrid Patrícia Moçambique da Silva
Jorge Luís de Freitas Lima
Seliane Menezes Cauache

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Introdução

Sabe-se que maior parte das histórias em quadrinhos é carregada de onomatopeias, porque elas funcionam como uma espécie de trilha sonora como representações gráficas de sons e ruídos. Assim, os sons juntam-se as palavras para construir sentidos e contribuir para uma ação comunicativa. Sabe-se que a fala, como instrumento da comunicação humana evoluiu a partir de uma série de sinais sonoros (sons guturais). Várias teorias tentam explicar a origem da linguagem. Dentre elas, chamou-nos a atenção uma conhecida como Teoria do Ding-Dong que procura explicar a onomatopeia como um dos fenômenos responsáveis pelo surgimento da linguagem (MÜLLER, 1861). Segundo essa teoria, os seres humanos iniciaram sua ascensão para o uso da linguagem através da nomeação de objetos, ações e fenômenos com um som distintivo, tal como o *bum* para o trovão, o *boom* para explosão, *tum tum* que é uma descrição apropriada para ruído da batida coração. Polêmicas e divergências à parte, mencionamos essa teoria como o mote para a realização das atividades que culminaram com a produção desse texto.

Por isso, é imprescindível manifestar o sentido de todas essas linguagens para uma ação recíproca com as pessoas e com o mundo. Diante de tal perspectiva, previu-se uma possibilidade de contribuir com o ensino de Língua Portuguesa. É preciso que o professor e o aluno não sejam somente espectadores em sala de aula, mas que tenham conhecimento da origem de significados

das palavras, que compõem o idioma, bem como, os aspectos que interferem nesses significados. Dessa forma, ambos são integrantes que atuam no processo de ensino-aprendizagem. E assim, as atividades escolares têm mais sentido, tanto para o aluno, quanto para o professor e não restam dúvidas, que ambos descobrem juntos o prazer de aprender. É nesse sentido, que se apresenta o resultado do trabalho desenvolvido com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/Subprojeto de Língua Portuguesa, numa Escola Pública, na Cidade de Benjamin Constant – AM, o qual, teve como objetivos apresentar as ações desenvolvidas pelo PIBID, dar condição aos alunos de Licenciatura em Letras a vivenciar o Ensino de Língua Portuguesa, associadas às questões a partir do tema estudado, trabalhou-se com os alunos do 6º Ano, do Ensino Fundamental e as implicações no ensino de Língua Portuguesa. Utilizou-se como metodologia a intervenção e obteve-se a fundamentação por meio de pesquisas bibliográficas e via internet.

O termo onomatopeia provém do grego *onomatopoiia* e, quer dizer “ação de inventar nomes”, tomou-se como base a intervenção e teve-se como ponto de partida a preocupação com o estudo da questão das onomatopeias, pois se faz usos constantes e a mesma ainda é um conteúdo esquecido diante das aulas de Língua Portuguesa. Elaborado o plano, o mesmo executou-se em três dias, das intervenções se obteve os resultados positivos na concretização do Subprojeto de Língua Portuguesa, no qual se adquiriu experiências na sala de aula e, deparou-se em todos os momentos com novas aprendizagens. Pois, o ser humano possui a capacidade de compartilhar conhecimento.

Conhecimentos esses que são construídos a partir das experiências durante toda a vida. Portanto, pode-se dizer que diferenças são feitas na realização e concretização do trabalho voltado para o Ensino de Língua Portuguesa, que torna possível a qualidade do ensino. Pois, houve o comprometimento, que trouxe resultados positivos tanto no envolvimento com a escola quanto aos envolvidos. Como bolsistas, recebemos do PIBID uma contribuição significativa a partir do contato com o ambiente escolar e com os professores para compreender melhor o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Dessa forma, como bolsistas,

contribuiu-se para a formação e aprendizagem dos alunos, e isso fortaleceu cada vez mais o desejo de ser educador, ao se ver que apesar das dificuldades enfrentadas diariamente, na sala de aula, é gratificante saber que o trabalho, de alguma forma, é valorizado e mais gratificante, ainda, é compartilhar o que se aprende com pessoas que assim como acadêmicos, colaboram com o aprendizado dos alunos, e que isso proporciona conhecimentos para a formação profissional, como também na formação enquanto sujeito integrante na sociedade.

Partindo desse pressuposto, a teoria de base utilizada para a elaboração desse trabalho, para sustentação da análise proposta foi a Teoria de Ausubel (1982), que fala da aprendizagem significativa, na qual, apresenta condições, conceitos que permitem compreender como ocorre a construção do conhecimento em relação ao aluno, que se dispõe e estar disposto a aprender. De acordo com o teórico, uma aprendizagem significativa, proporciona ao aluno um processo de descoberta e redescoberta de conhecimentos, ou seja, o aluno descobre novos aprendizados, a partir daqueles conhecimentos já existentes consigo.

Sonorizando as ideias, contextualizando sentidos

Pelo exposto, procuramos oportunizar aos alunos o acesso aos fundamentos e informações sobre a origem da linguagem humana e como as onomatopeias se situam nesse contexto, recorrendo sempre ao que os alunos sabiam sobre o assunto, uma vez que, mesmo sem conhecer definições ou conceitos sobre, eles fazem uso constante dessa figura de linguagem no seu dia a dia. Assim, procuramos trabalhar com a aplicação de atividades que sanassem as dificuldades apresentadas pelos alunos, com a convicção de que a intervenção não poderia ser apenas mais um projeto aplicado na escola, mas tinha de ser algo que contribuísse e atendesse de forma significativa à formação dos alunos. E o trabalho com a produção de textos em sala de aula, certamente é uma das mais relevantes formas de se contribuir não só para o processo de interação social, mas também, pelo domínio da

escrita, possibilitar ao aluno posicionar-se em diferentes situações que se fizerem necessária quando o uso da escrita lhe for exigido em suas práticas sociais. Daí a relevância de se conhecer os gêneros textuais, seus usos e suas finalidades.

Para possibilitar a comunicação, toda sociedade elabora formas relativamente estáveis de textos que funcionam como intermediários entre o enunciador e o destinatário, a saber, os gêneros [...]. é um instrumento semiótico constituídos de signos organizados de maneira regular; este instrumento é complexo e compreende níveis diferentes; é por isso que o chamamos por vezes de “mega instrumento” para dizer que se trata d um conjunto articulados de instrumentos à moda de uma usina; mas fundamentalmente, trata-se de um instrumento que permite realizar uma ação numa situação particular. E aprender a falar é apropriar-se de instrumento para falar em situações discursivas diversas, isto é, apropriar-se dos gêneros (MARCUSCHI, 2008, p. 212).

As onomatopeias circulam de diferentes formas, independente do ambiente em que se encontrem. Assim o PIBID de Língua Portuguesa deu sua contribuição de maneira satisfatória, de modo que, mostrando para os alunos que estudar Semântica num outro contexto não é um “bicho de sete cabeças”, pois se acredita que se fez compreender o quanto o estudo semântico é importante, para que haja aprendizagem e a construção de conhecimentos sobre as construções de sentido decorrentes dos usos da linguagem.

De acordo com Marques (2001, p. 15), a Semântica é o estudo do significado em linguagem. Logo, seu objeto de estudo é o significado. Com este pressuposto é necessário que o profissional da Educação tenha em mente que preparar o seu aluno para atuar na sociedade o coloca como um dos responsáveis pelo sucesso ou fracasso do aluno.

Conforme Ausubel (*apud* YAMAZAKI, 2008, p. 28), para que possa haver aprendizagem satisfatória são indispensáveis duas condições: a primeira condição é a de o aluno ter interesse em aprender, pois acontecem muitas vezes, situações em que o

aluno memoriza o conteúdo e, isso acaba por tornar uma aprendizagem mecanizada; a segunda condição, Ausubel, coloca que os conteúdos a serem aprendidos, precisam ser significativos no sentido lógico e psicológico, existem diferenças entre esses dois sentidos o lógico vai depender da natureza do conteúdo e o psicológico é visto como uma experiência que cada aprendiz tem, ou seja, cada indivíduo absorve para si somente o que ele considera necessário. Com isso, percebe-se que uma aprendizagem em que o aluno somente memoriza, não contribui para construção do conhecimento dele.

É certo que a sociedade proporciona uma aprendizagem contínua, na qual o processo de informação está cada vez mais avançado pelo acesso a tantos recursos tecnológicos, e cria condições que não podem ser comparadas a nenhuma outra época. Assim, tanto em quantidade, quanto qualidade é imprescindível a atualização dos profissionais da educação em sua metodologia. Diante desta visão, Vygotsky (2007 *apud* COELHO, 2010, p. 108) defende a ideia de que o maior passo que o indivíduo dá no desenvolvimento de seu pensamento é a descoberta do simbolismo escrito.

É a partir desse processo que o indivíduo começa a adquirir novos conhecimentos e outras formas de se comunicar. De acordo com Ausubel (*apud* MOREIRA, 1999, p. 39), a aprendizagem escolar ocorre em dois eixos. Eles se originam, a partir dos vários valores, classes distintas de aprendizagens. A aprendizagem memorística e a aprendizagem significativa. Ausubel (1982) enfatiza que a aprendizagem memorística possui três vantagens. A primeira é: o que o aluno aprendeu de forma significativa, fica guardado por mais tempo. Na segunda, é que o aluno tem mais facilidade em aprender um novo conteúdo, mesmo que já tenha esquecido a informação original; e, a terceira é uma vez que o aluno esquece, acaba por favorecer um novo aprendizado. Por outro lado, segundo ele, na aprendizagem significativa, os conhecimentos adquiridos anteriormente, se acumulam, não são esquecidos, dão espaço para a construção dos novos. Desta forma, observa-se que a aprendizagem significativa possui vantagens positivas, tanto no desenvolvimento cognitivo, como intelectual

do aluno. Nessa perspectiva, esse tipo de aprendizagem é o mais adequado para oferecer aos alunos.

A atenção de Ausubel está constantemente voltada para a aprendizagem significativa, tal como ela ocorre na sala de aula, no dia-a-dia da grande maioria das escolas. Para ele, o fator isolado que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe (cabe ao professor identificar isso e ensinar de acordo). Novas ideias e informações podem ser aprendidas e retidas, na medida em que os conceitos relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo e funcione, dessa forma, como ponto de ancoragem a novas ideias e conceitos. Entretanto, a experiência cognitiva não se restringe a influência direta dos conceitos já aprendidos sobre componentes da nova aprendizagem, mas abrange também modificações relevantes nos atributos da estrutura cognitiva pela influência do novo material. Há, pois, uns processos de interação, por meio dos quais conceitos mais relevantes e inclusivos interagem com novo material, funcionando como ancoradouro, isto é, abrangendo e integrando este material e, ao mesmo tempo, modificando-se em função dessa ancoragem (MOREIRA, 1999, p. 152).

Assim, acredita-se que aquele descobriu as possibilidades de prazer, de crescimento, de preenchimento de espaço e de tempo e que vai à procura de novas descobertas. Em outras palavras: a proposição é um bom caminho para se pensar em uma leitura de valor. Diante disso, através do PIBID de Língua Portuguesa, tentou-se levar textos interessantes, com linguagens claras e não muito longos, pois tais textos se tornam cansativos, e principalmente, foram trabalhados de maneira dinâmica. Com isso, tornou-se mais fácil atingir os objetivos e contribuir com o trabalho do professor, na sala de aula.

Nesse sentido, proporcionou-se na escola através deste subprojeto, a valorização dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, dar a eles a liberdade de expressão através das produções e interpretações, a partir dos conhecimentos trazidos. A partir

deste ponto de vista, foi gratificante para os bolsistas do PIBID de Língua Portuguesa, presenciar que a participação no âmbito escolar ajudou de alguma forma na aprendizagem dos alunos.

Linguagem, cotidiano e interação

Os seres humanos nascem com a capacidade de falar, ouvir, ler e escrever. O uso da linguagem verbal e não verbal faz parte do cotidiano das pessoas. Nesse sentido, viaja-se pelo mundo da linguagem, como: ler um livro, um jornal, uma revista, ouvir música, apreciar uma pintura ou até mesmo, assistir televisão ou navegar na internet, enfim, vive-se cercado por linguagens. Para quem transita livremente entre linguagens e que faz uso da mesma, como um de seus donos, por meio da língua portuguesa para emitir opiniões, para expressar dúvidas, ideias e para receber mensagens necessita-se cada dia mais interagir-se com as pessoas e com o mundo.

A linguagem é entendida como um instrumento, no qual se faz uso para comunicar. É pela linguagem que o ser humano expressa seus pensamentos e recebe e compartilha informações. Com isso, a expressão da linguagem é uma faculdade humana universal, é um fenômeno exclusivo da espécie humana, o *homo sapiens*, como um sujeito reflexivo, como um sujeito reflexivo, pois é através dela que ele consegue se tornar um ser social e racional. Com este princípio, a linguagem possibilita a interação, faz assim, o ser humano agir pela linguagem. É através dessas interações que ocorrem aprendizagens a todo o momento, é uma troca de conhecimentos vivenciados por essa interação e, é necessário que o aprendiz tenha interesse nesse aprendizado.

Com isso, notou-se durante as intervenções no PIBID de Língua Portuguesa, que os alunos produziam totalmente de acordo com sua realidade. E trabalhar com Semântica e, especificamente, com onomatopeias, que fazem parte do cotidiano deles, o que motivou a sugestão de atividades com os alunos para as produções de quadrinhos baseadas em seu cotidiano, e produzir é um dos caminhos para que ocorra uma aprendizagem significativa.

Metodologia

A metodologia do presente trabalho foi desenvolvida pelos bolsistas, do PIBID de Língua Portuguesa, por meio de projeto de intervenção numa turma do 6º ano, do Ensino Fundamental, de uma Escola Estadual do Município de Benjamin Constant-AM, e está voltada para a Teoria de Ausubel (1982), numa proposta da aprendizagem significativa. Para que o objetivo deste trabalho fosse alcançado, o mesmo foi desenvolvido com os seguintes procedimentos: a pesquisa bibliográfica, a qual se procedeu através de livros, artigos, revistas, sites e outros, possibilitou-se um conhecimento que serviu como alicerce para a fundamentação de conceitos, que envolvem a prática educativa. O mesmo se desenvolveu com a utilização da incorporação da Semântica e o uso da Figura de Linguagem, em que teve como objeto de análise o emprego da onomatopeia. Diante disso, trabalhou-se a Semântica de maneira lúdica e satisfatória, contribuindo assim para uma melhor aprendizagem dos alunos e, também, para a prática do professor na sala de aula.

Primeiramente, realizaram-se pesquisas bibliográficas através de leituras das obras dos autores como: Moreira (1999), Pozo (2002), Yamazaki (2008), Marcuschi (2008), Coelho (2010), Koch (2006), Cegalla (2005) e Marques (2001), para fundamentar a pesquisa, com o objetivo de coletar os dados prosseguiu-se por meio da intervenção na sala de aula, durante o período de observação participante, também aplicou-se aos alunos uma atividade para que os mesmos reconhecessem as onomatopeias em algumas sentenças aplicadas e, também, fez-se produção de quadrinhos por meio das Figuras de Linguagem em sala de aula, esta produção teve o objetivo detectar através do próprio aluno quais as dificuldades enfrentadas, quando se trabalha linguagem, uma vez que os dados foram coletados e analisados.

No decorrer das intervenções se fez uso dos planos, no qual se trabalhou diversos conteúdos como: Leitura e análise de contos de autores conhecidos, produção e exposição, debate e produção de fábulas; produção e exposição de poesias (tema cotidiano); produção de propagandas e slogans; figuras de linguagem, em especial, as onomatopeias; produção de notícias a partir da realidade

da cidade; produção de carta pessoal; troca de bilhetes na sala de aula; entrevista; dinâmicas em grupos; produção de histórias em quadrinhos; produção de charges com temas atuais; trabalhou-se também com o gênero conto, utilizando contos da Eva Furnari. Essas atividades foram selecionadas cuidadosamente para tentar suprir as necessidades do professor na sala de aula, nas dificuldades citadas por eles em fazer com que os alunos se interessassem por textos.

Para se obter um melhor resultado em relação à aplicação das aulas, os bolsistas dividiram-se em duplas e, assim seguem suas intervenções, numa sala de aula durante três dias da semana. Essa atitude foi tomada para não tumultuar a sala de aula e facilitar o desempenho dos bolsistas, visou-se à oportunidade a todos que integraram o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/Subprojeto de Língua Portuguesa.

Depois de planejadas as aulas, houve uma conversa sobre a língua e sua origem já que esta figura de linguagem também aborda uma teoria como foi citada a Teoria do Ding Dong. Falou-se sobre Semântica e sua utilidade no cotidiano e, por fim, chegou-se a esta figura de linguagem de uso tão frequente, mas que passa despercebida pela falta de exploração do conteúdo. Conceituou-se a mesma e pediu-se exemplos aos alunos. Apresentou-se uma dinâmica e um quadro com as figuras de linguagem mais frequentes ao uso dos alunos.

Tabela 1 – Quadro das onomatopeias mais utilizadas e apresentadas aos alunos no decorrer das intervenções

ONOMATOPEIA		SIGNIFICADO	
<i>Toc, toc</i>	Bater na porta	<i>Cof, cof</i>	Tosse
<i>Há há há há!</i>	Risada	<i>Cocoricó</i>	Cantar do galo
<i>Atchim!</i>	Espirro	<i>Ops!</i>	Espanto, surpresa, medo.
<i>Au au au</i>	Latido	<i>Tic, tac</i>	Relógio
<i>Buáá</i>	Choro	<i>Bi bi</i>	Buzina

Fonte: Quadro elaborado pelos autores.

A partir das pesquisas via internet e bibliográficas, iniciou-se o procedimento para o projeto de intervenção. Conforme a pesquisa bibliográfica apresentou-se aos alunos primeiro o conceito de *figura de linguagem* para poder chegar ao conceito de *onomatopeia* e, para que entendessem melhor essa vertente tão usada da figura de linguagem, apresentado o conceito, seguiu-se com uma pequena lista de alguns exemplos de onomatopeia presentes no dia a dia, aquelas mais usadas em gibis e televisão. Nesse momento, pediu-se que os alunos lessem cada palavra da lista, e conforme liam as palavras, os alunos mesmos diziam a qual som as onomatopeias tentavam imitar.

Após a leitura da lista, fez-se uma dinâmica para haver um entrosamento maior dos alunos com o gênero, pediu-se que os 33 alunos fizessem grupos de três, depois da formação dos trios, pediu-se que cada integrante dos grupos ficasse de pé para imitar o som escrito no cartão. Assim seguiu, porém, os alunos foram aglomerados em cima de cada grupo que estava na vez, então foi pedido que o integrante que estivesse na vez se dirigisse até a frente da lousa para pegar seu cartão e fazer a onomatopeia. A dinâmica seguiu assim, mas houve alguns alunos que não quiseram ir à frente, afirmaram estar com vergonha ou não saber reproduzir corretamente o som descrito do cartão. Por outro lado, os demais alunos que participaram da dinâmica gostaram e queriam até repetir a dose, diziam que queriam ir pelo parceiro que não ia. A cada som reproduzido pelo aluno à frente, os outros ficavam eufóricos para tentarem adivinhar primeiro aquele som. Terminados os cartões, a professora regente concluiu que aquela figura de linguagem, a onomatopeia, está presente no cotidiano e, que até sem perceber se faz uso a todo momento das onomatopeias. Obteve-se ao fim a participação da maioria dos alunos, teve-se dificuldade com uma aluna, que foi muitíssimo tímida e não quis de nenhum jeito reproduzir o som do cartão.

Depois do posicionamento da professora, distribuiu-se um exercício no qual era pedido que os alunos encontrassem nos textos as onomatopeias existentes e fizessem um desenho, que representasse as onomatopeias de uma pequena lista. Como o tempo esgotou, o exercício ficou para casa, e foram avisados que

os exercícios seriam entregues na próxima aula. E com o recesso para as eleições na quinta-feira, na sexta-feira e na segunda-feira a professora regente não teve aula na turma, e só foi possível receber os exercícios na terça-feira.

A primeira atividade foi feita por meio da identificação, pelos alunos, das onomatopéias presentes nas sentenças (Plunct! Plach! Zuum! Não vai a lugar nenhum – Raul Seixas), e a segunda atividade foi proposta aos alunos para que representassem as seguintes figuras de onomatopéias por meio de desenhos ou quadrinhos na forma posta as seguintes:

Poft! (som de batida)
Au au (latido do cachorro)
Bum (explosão)
Ssssss (sibilar da cobra)
Trim trim (toque de telefone)

Análise e discussão dos resultados

Os resultados obtidos na pesquisa para a produção deste artigo foram embasados na aplicação de atividades e produções voltadas às figuras de linguagem, na qual o foco foram as onomatopéias com envolvimento e conhecimento dos alunos, da referida escola com relação à intervenção do Subprojeto de Língua Portuguesa-PIBID.

E trabalhar esse recurso linguístico denominado onomatopéia é imprescindível, porque esta figura de linguagem é dotada de expressividade provocadora de grandes efeitos. Mas, que também, estão em constantes mudanças com o surgimento de novas palavras que se definem como onomatopéias.

Considerações

Através das experiências vivenciadas pelos bolsistas do Subprojeto de Língua Portuguesa, notou-se que as intervenções com os alunos de 6º Ano, do Ensino Fundamental, da Escola Pública do Município, foram satisfatórias. Pois, constatou-se

que a singularidade de suas formas indica o caráter inventivo da escritura destes alunos.

Nas atividades escolares analisadas, observou-se que elas são produzidas de acordo com uma característica própria do fenômeno: a reduplicação, mantidas as estreitas relações com os aspectos próprios do gênero. Além de apresentar, na maior parte das atividades, uma relação com a figura de linguagem oferecida pela proposta de produção.

Vale ressaltar que a cada aula aplicada na escola, observou-se o interesse dos alunos nas atividades propostas e isso motivou ainda mais a seguir a carreira voltada à docência.

Agradecimentos

A Deus pela vida e saúde, ao Coordenador Jorge Luís e Supervisora Eliana Lopes pela paciência nas orientações ajuda e dedicação ao longo do Projeto PIBID, aos alunos participantes e colaboradores das intervenções, à escola que nos acolheu e a gestão da mesma, e à CAPES, pelo financiamento do PIBID.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David. **Teoria da aprendizagem**. Moraes: São Paulo, 1982.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática de língua portuguesa**. 46. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

COELHO, Edgar Pereira (org.). **Educação: Pensadores**. Recife, 2010. (Coleção Educadores).

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual: análise de gêneros e compreensão**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES, Maria Helena Duarte. **Iniciação à semântica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teoria da aprendizagem significativa de Ausubel**. São Paulo: Editora pedagógica e universidade EPU, 1999. Cap. 10, p. 151-156.

MÜLLER, F. M. The Theoretical stage, and the origin of language. Lecture 9 from Lectures on the Science of Language. Reprinted. In: HARRIS, R. (ed.). **The Origin of Language**. Bristol: Thoemmes Press, 1861. p. 7-41.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

YAMAZAKI, Sérgio Choiti. **Teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel**. Universidade de Mato Grosso do Sul, 2008.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

GRAMÁTICA E TEXTO: o uso de advérbios na produção de textos poéticos

*Eliana do Nascimento Lopes
Ivo Gonçalves Bitencourt
Jorge Luís de Freitas Lima
Manoel Lopes Rodrigues*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Contextos introdutórios

No mundo contemporâneo, o ensino-aprendizagem tem sido desenvolvido nas escolas de uma forma diversificada, ou pelo menos tem sido planejado. Porém, percebe-se que essa prática de desenvolvimento acontece de uma forma superficial e, tem causado certa deficiência no aprendizado dos alunos. Neste caso, é interessante discutir os pontos relevantes que fazem parte deste processo que envolve tanto aluno quanto professor. Com base no que foi dito, as experiências e práticas desenvolvidas, em sala de aula, pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID-LP), contribuíram de uma forma não superficial, mas sim, de forma direta, clara e objetiva, visou ao aprendizado generalizado, em relação ao que foi trabalhado, isto é, o advérbio. Desta maneira, essa contribuição criou um fluxo coerente e desenvolvimento satisfatórios entre ambos. A partir desta ideia, esse trabalho tem o objetivo de mostrar a contribuição do PIBID de Língua Portuguesa, no processo de ensino-aprendizagem dos advérbios, levar aos profissionais da educação, ideias e formas diferentes possibilidades de aprendizado, compreender os desafios enfrentados tanto pelos professores, quanto pelos alunos.

Para tal contribuição, a princípio, foram organizadas reuniões para serem discutidos sobre os planejamentos e sobre a execução das atividades. Logo após, foram coletados materiais necessários para o desenvolvimento das intervenções. Iniciou-se o processo,

foram dadas instruções direcionadas às necessidades dos alunos. Estas detectadas a partir de um diálogo com os professores regentes.

Contudo, notou-se a necessidade de um acompanhamento mais prático e participativo, em sala de aula, com o intuito de familiarizar as questões em pauta, para que assim, os alunos tivessem discernimento e percepção básica diante das problemáticas existentes no processo de aprendizagem dos advérbios.

Para a elaboração desse trabalho, utilizaram-se como embasamento os seguintes autores: Franchi (*apud* TRAVAGLIA, 2009), Cegala (2005), Silvia Rodrigues Vieira, Silvia Figueiredo Brandão (2009) e Evanildo Bechara (2006).

Por fim, a contribuição partiu de princípios didáticos vinculados ao Subprojeto de Língua Portuguesa (PIBID), que fez da metodologia básica um instrumento de ensino mais adaptável à realidade dos alunos, trouxe pontos relevantes ao que se refere ensinar e aprender de maneira simples, porém, prazerosa e responsável.

Alguns conceitos de gramática (Advérbio)

Na vida escolar, diariamente, depara-se com situações que exigem aprender sobre determinado assunto. Alguns teóricos afirmam que a gramática é um conjunto de regras que possibilitam o “falar correto” e o escrever adequado. Controvérsias à parte, entendemos que o conhecimento da estrutura da língua (gramática da língua) pode contribuir para facilitar o uso da língua em diferentes situações comunicativas, principalmente quando se faz uso da modalidade escrita da língua. As atividades planejadas para a intervenção foram realizadas colocando o aluno como protagonista do aprendizado nas atividades de estudo sobre os advérbios, na perspectiva que defende o gramático Evanildo Becha ao afirmar que “um falante deve ser poliglota em sua própria língua”. E assim, possibilitar ao aluno se tornar um aprendiz de sua própria língua respeitando todas as variações características da linguagem em seus usos.

A proposta de intervenção surgiu a partir de inquietações que surgiram em períodos de observação em disciplinas de prática

curricular e de atividades desenvolvidas durante o Curso de Letras em projetos de extensão, tais como: como está ou como é o ensino da gramática nas escolas? Quais as dificuldades são mais evidentes quando da produção escrita dos alunos? Como acontece o ensino das classes gramaticais em sala de aula, com ênfase no estudo dos advérbios nas escolas? Pois, o que mais se via eram alunos com dificuldades na escrita. Inquietações muito pertinentes às situações de ensino, conforme orienta Travaglia (2009, p. 101): “Aqui são fundamentais duas questões: para quê se ensina e o quê se ensina, de que naturalmente vai derivar o como se ensina”.

É nessa perspectiva que o PIBID de Língua Portuguesa planejou e realizou as intervenções.

De acordo com o que foi presenciado em sala de aula, as dificuldades dos alunos com a escrita eram bastante evidentes. A partir delas, planejaram-se situações e meios diferenciados para promover a reflexão e o ensino sobre a classe gramatical dos advérbios. Introduzidas pela conceituação de Cegalla (2005, p. 259), “Advérbio é uma palavra que modifica o sentido do verbo, do adjetivo e do próprio advérbio”. E postas em discussão, reflexão e posterior produção de textos.

O modo descontraído e dinâmico, proporcionou aos alunos situações de construção de conhecimento a respeito dos advérbios, fez com que despertasse o interesse de aprender também, em geral, sobre as outras classes gramaticais. Uma vez que como as discussões procuravam estabelecer o diálogo entre o que se estuda sobre a língua na escola e o que se vivencia, fez com que os alunos situassem a sua condição de falante no contexto de uso da língua. Vislumbrando a diferença entre a flexibilidade da regra da língua e a frieza da regra gramatical, bem caracterizada por Vieira e Brandão (2009, p. 39):

O conjunto de regras da gramática escolar é uma artificialidade, um conjunto de convenções gráficas, sintáticas, de pronúncia e de variantes morfológicas, conjunto formado de gente de lugares diferentes, de momentos históricos diferente, de estilos diferentes.

O PIBID de Língua Portuguesa procurou trabalhar as dificuldades apresentadas tanto pelo professor, em questão de aplicação de conteúdos, quanto pelo aluno em relação à compreensão do que lhe é ensinado. De nenhuma maneira, poderia permitir que esse fosse somente mais um projeto a ser executado na escola, e sim, algo que atendesse realmente as necessidades dos alunos. Diante disso, levou-se, para a sala de aula, atividades bem diferenciadas relacionadas aos advérbios, como pequenas poesias e alguns exercícios para a interação, incentivou-se aos alunos de maneira dinâmica, ao prazer do novo e do lúdico. Nessa perspectiva, ampliou-se a base conceitual, recorrendo-se a Bechara (2006), segundo o qual “Advérbio é a expressão modificadora que por si só denota uma circunstância (de lugar, de tempo, modo, intensidade, condição...) e desempenha na oração a função de adjunto adverbial”. Trabalhar a classe gramatical de uma forma diferenciada com os alunos, é oferecer a eles o conhecimento necessário para o desenvolvimento de sua aprendizagem, possibilitando-lhes relacionar o que se estuda da língua com o que efetivamente se vivencia dela.

Reflexões sobre ensino-aprendizagem

A princípio, falar das práticas desenvolvidas, em sala de aula, pelo PIBID é, não somente, possibilitar meios para que se construa o conhecimento, mas também, construir juntamente com eles à medida que se contribui, visto que a escola é uma organização social constituída pela sociedade para cultivar e compartilhar valores sociais elevados para a formação dos alunos. A partir desta tese, o ato de ensinar requer o compromisso e empenho para que ambos, professor e aluno, cresçam em questões de saberes.

Portanto, o educador como mediador está em constante exercício com as práticas docentes, e a forma como ele se relaciona com seus alunos, sua convivência com eles os coloca sempre em situações de aprendizagem.

Todo aprendizado exige vontade de quem quer realmente aprender, e logo a eficiência de quem quer ensinar, busca ensinar conteúdos que condigam com a superação de dificuldade dos alunos.

Segundo Ausubel (1982), para que haja aprendizagem satisfatória são indispensáveis duas condições. A primeira condição é a de o aluno ter interesse em aprender. Pois, acontecem muitas vezes, situações em que o aluno memoriza o conteúdo e isso acaba por tornar uma aprendizagem mecanizada. A segunda condição é que os conteúdos a serem aprendidos, precisam ser significativos no sentido lógico e psicológico.

Com isso, pode-se afirmar que, se houver uma aprendizagem mecânica por parte dos alunos, eles não se utilizaram das condições necessárias para um verdadeiro aprendizado.

Metodologia

Para a realização deste trabalho utilizou-se a pesquisa bibliográfica, que serviu para o embasamento e conhecimento em relação ao tema proposto no decorrer da contribuição em sala de aula. Esse procedimento está fundamentado no que dizem Lakatos e Marconi (2001, p. 183), objetiva colocar o pesquisador em contato direto com o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...], dessa forma, essa pesquisa caracterizou este artigo, porque levou a ver qual realmente era a necessidade dos alunos para que se pudessem selecionar alguns conceitos relacionados à temática proposta.

Para que esse processo de ensino-aprendizagem acontecesse após planejar as aulas, utilizou-se pequenas poesias e algumas atividades para a interação em sala. Assim, para adentrar diretamente ao assunto que estava fundamentado nos teóricos Ausubel (1982), Franchi apud Travaglia (2009), Cegala (2005), Vieira, Brandão (2009) e Bechara (2006), começou-se com conceitos sobre gramática, explicação sobre o que é o advérbio, a classificação e algumas possíveis utilizações em contextos diferentes. Depois, foi distribuída uma poesia para cada aluno da turma do 9º Ano, do Ensino Fundamental, de uma Escola Estadual no Município de Benjamin Constant. Cada aluno ficou com uma

poesia específica para ler e debater a partir de sua interpretação. Em seguida, foi feita a identificação dos advérbios pelos alunos nas pequenas poesias. Depois disso, trabalharam-se pequenas atividades, que envolveram a identificação e sua classificação e solicitação de descrições de uso dos advérbios por eles em seu cotidiano. Pois, entendeu-se que tais práticas os levariam a uma melhor compreensão do assunto em pauta. Com isso, pôde-se trabalhar não somente a questão dos advérbios, mas também contribuir para o hábito da leitura e ampliar o estudo relacionando-os com as outras classes gramaticais.

Observado isso, passou-se a trabalhar para que as dificuldades dos alunos encontradas em relação à classificação dos advérbios fossem sanadas por meio de exercícios interativos. Isso fez com que os alunos tivessem mais facilidade de identificar e classificar os advérbios e criou-se mais oportunidades para eles argumentarem sobre possíveis dúvidas e, também, quanto o uso contextualizado.

As poesias foram utilizadas na primeira atividade

Não há arauto mais perfeito da alegria do que o silêncio. Eu sentir-me-ia muito pouco feliz se me fosse possível dizer a que ponto o sou (William Shakespeare).

“Eu amo *tudo* o que foi
Tudo o que já *não* é
A dor que já me *não* dói
A antiga e errônea fê
O ontem que a dor deixou,
O que deixou alegria
Só porque foi, e voou
E *hoje* é já outro dia”
(Fernando Pessoa).

A segunda atividade aplicada foi a seguinte:

1. O gato deitou *debaixo* da mesa *lentamente*;
2. Pedro chegou de viagem *ontem*;

3. Romário jogou *muito bem*;
4. Aquela moça é *muito* linda;
5. *Certamente* iremos viajar *ano que vem*;
6. *Certo* perdeste o senso!;
7. *Não* suporto tais tolices.

Como já foi mencionada, a primeira atividade utilizada, ou seja, as pequenas poesias foram entregues aos alunos para que de uma forma cuidadosa pudessem fazer a análise e a identificação dos advérbios nelas contidas. Cada um fez a análise, depois compartilhou à frente e passou a ideia para seus colegas segundo seu entendimento. Na segunda parte do processo das atividades, utilizaram-se algumas frases selecionadas para a interação dos alunos, no qual foram dadas a cada um, para que assim fosse escolhido um aluno de cada vez, para dizer onde estava o advérbio, qual a sua classificação e o porquê do emprego na frase.

Análise e discussão dos resultados

Por que trabalhar com poesia?

Observou-se que a poesia, por se tratar de estrofes, versos e rimas despertava a curiosidade dos alunos. Pensou-se que trabalhar com os advérbios de forma contextualizada aumentaria o grau de dificuldade na sua identificação e, conseqüentemente, na sua classificação sem diminuir o nível de entusiasmo de cada um. Desta maneira, trabalhou-se também, a leitura e interpretação de texto, pois, o aluno identificava o advérbio, para classificá-lo, ele teria que entender o verdadeiro sentido do texto. O desafio seria fazer com que o aluno entendesse que o advérbio utilizado nesse contexto, classifica-se dessa maneira para agregar valor semântico ao texto dar-lhe melhor coesão e coerência. Daí a relevância de solicitar dele como percebia o uso dessas palavras no seu cotidiano, mesmo sem o domínio conceitual e terminológico prévios.

A partir desse pressuposto, o aluno passa a ter uma percepção mais ampla do que é advérbio, como identificá-lo e o porquê classificá-lo, além de estabelecer a relação entre o que se estuda e o que ele vivencia do conteúdo estudado.

Na segunda parte dos exercícios, decidiram-se utilizar atividades que seriam desenvolvidas, em sala de aula, as quais foram selecionadas e aplicadas. Cada uma delas continha textos com advérbios com classificações diferentes, para que cada aluno pudesse classificá-los da maneira que julgasse correto, conforme a explicação tida, em sala de aula ou seu contexto de vida. Os resultados foram significativos, porque houve um aproveitamento amplo, pois, de 32 alunos matriculados, todos estavam presentes, e considerado os percentuais, 85% dos alunos obtiveram resultados acima da média, isso se levado em conta uma escala de 0 a 10. Dos 15% restantes questionaram algumas dúvidas, as quais houve empenho em solucionar. Percebeu-se então, que o interesse nos alunos foi despertado pela prática pedagógica diferenciada e prevaleceu a interação entre os envolvidos no processo, que é um dos pontos principais para que haja uma educação de qualidade.

Considerações

Através de todas as experiências vivenciadas no Subprojeto de Língua Portuguesa, pôde-se perceber que as intervenções com os alunos de do 9º Ano, do Ensino Fundamental, da Escola Estadual foram significativas, pois a cada aula aplicada na escola, observou-se o interesse dos alunos nas atividades propostas, o que nos permite afirmar que os objetivos foram alcançados.

O trabalho com os advérbios por meio de gênero textual poesia, proporcionou aos alunos uma forma divertida e diferenciada de desenvolver o aprendizado. Dessa forma, foi importante selecionar os pequenos textos que realmente pudessem despertar a curiosidade dos alunos, assim pôde-se trabalhar de maneira muito interativa e prazerosa.

Trabalhar poesia com os jovens neste momento de transição da pré-adolescência para a adolescência, quando despertam para o romantismo, paixões e fantasias, é trabalhar também o acesso a um universo literário novo repleto de anseios e expectativas, até então, desconhecido para eles, despertou a curiosidade de querer participar das atividades e desenvolver suas potencialidades artístico-literárias.

Diante disso, os teóricos que fundamentaram todo conteúdo trabalhado durante essas atividades, como Ausubel (1982), por exemplo, que trabalha com a aprendizagem significativa e outros autores que serviram de suporte, foram de extrema importância para o conhecimento, de modo que conhecer a realidade do aluno e, sobretudo, daquele que tem contato mais íntimo com esse tipo de texto, traz certa propriedade aos educandos ao falar de determinados assuntos e, constitui-se em uma das chaves para um melhor aproveitamento do processo educacional onde ambos estão inseridos.

Antes de ir à escola, o aluno já possui um conhecimento que é adquirido no ambiente familiar. Esse conhecimento é ampliado na escola, onde passa a ter contato com outros conhecimentos e a desenvolver novos aprendizados no decorrer de sua vida escolar. Assim, o professor exerce um papel muito relevante como mediador no processo de escolarização desse sujeito. Pois, a escola deve oportunizar o diálogo entre o que se ensina e o uso que se fará do conhecimento ali construído nas diferentes práticas sociais.

Um fator relevante a se ressaltar durante o processo de intervenção foi a interação constante entre os alunos com o professor em sala de aula durante a realização das atividades, resultante do modo cordial que permeava o ambiente durante todo o tempo. O que nos levou a refletir sobre a importância das relações de afeto nos ambientes em que acontecem as situações de construção do conhecimento, como nos ensina Wallon (2007), “a afetividade determinará o tipo de relacionamento entre o professor e aluno, o que terá um grande impacto na forma como o aluno adquire novos conhecimentos”.

Portanto, este trabalho foi de suma importância para nós bolsistas, pois trouxe contribuições para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a proposta metodológica diferenciada ajudou os professores de Língua Portuguesa e os alunos a minimizarem algumas das dificuldades diagnosticadas, de maneira que nos oportunizou também vivenciar no ambiente escolar, situações em que se colocou em prática a ação docente na sala de aula. Diante disso, espera-se que esse trabalho, desperte nas pessoas o interesse em criar outros trabalhos de intervenções escolares que possam trazer outras contribuições para o processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David. **Teoria da aprendizagem**. Moraes: São Paulo, 1982.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev. e ampl. 16. reimpr. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

DANTAS, Heloísa. A afetividade é a construção do sujeito na Psicogenética de Wallon. *In*: TAILLE, Yves de la. *et al.* **Piaget, Vygotsky, Wallon – Teorias psicogenéticas em discussão**. 18. ed. São Paulo: Summus, 1992.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (org.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2009.

WALLON, Henri. **A evolução Psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PRODUÇÃO ESCRITA: revisitando a sala de aula

Sérgio Waldir Del Aguila Yactayo
Kátia D'Ángela Firmino da Silva
Jorge Luís de Freitas Lima

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Introdução

Escrever bem “não é tarefa fácil e prazerosa” (GERALDI, 2004, p. 15), os fatores que determinam as dificuldades nas produções textuais são de ordem distinta, dentre os quais estão fatores pedagógicos e socioeconômicos, embora seja difícil não falar de fatores econômicos e sociais, pois a vida do ser humano está atrelada a tais fatores, a prática pedagógica de muitos profissionais que trabalham na área de Língua Portuguesa precisa ser revista, as dificuldades encontradas pelos alunos ao produzirem textos escritos são consequências das metodologias que já não atingem os objetivos esperados no Ensino de Língua Portuguesa.

Para refazer a prática pedagógica, na sala de aula, faz-se necessário repensar a linguagem, ou seja, precisa-se que as pessoas envolvidas processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa possam contextualizá-la. Não se concebe mais a língua somente como expressão do pensamento, nem tampouco como mero instrumento de comunicação. Mas, o Ensino de Português deve ser encarado como espaço de interlocução, isto permite ao usuário da língua, entender o mundo e agir sobre ele através de um diálogo. Para Geraldi (2004), o sujeito é social, portanto, a linguagem também é social, acrescenta-se que na concepção dialógica da linguagem o sujeito nunca está pronto, haja vista que ele se completa e se constrói, a partir do domínio pleno da linguagem. Infelizmente, segundo Kock (1998), as produções que envolvem produção textual no cotidiano escolar, muita das vezes, não concebem o texto como uma atividade verbal a serviço de fins sociais. No dizer de Ilari (1997), as atividades que envolvem

produção textual têm sido usadas como, uma espécie, de ajuste de contas entre professores e alunos, isto porque tais atividades servem para condenar o aluno, pois o professor geralmente deixa todo assinalado os erros de ortografia, de concordância e de regência, como forma de castigo para que o aluno veja onde foi seu erro, pode-se notar essa metodologia, em sala de aula.

Neste caso, o professor não considera o erro como tentativa de acerto, em muitas ocasiões não incentiva o estudante a reescrever seu texto e não se consideram os aspectos semânticos, ou seja, as intenções do aluno, que implicam na construção dos sentidos, ao escrever o texto. Nas produções textuais não se deve priorizar somente um conjunto de caráter textual, como atualmente ocorre em sala de aula, como a prioridade da dissertação em prejuízo das demais, haja vista que, em virtude do texto dissertativo ser o mais cobrado pelos vestibulares do Brasil, os professores viram-se obrigados, até mesmo pela cobrança da sociedade, a focalizarem suas estratégias de produções textuais em torno de “improvisos” refletidos em exercícios automáticos e descontextualizados que servem para atender as exigências dos próprios professores.

Diante disto é importante salientar o que diz Koch (1998, p. 22), “o texto deve ser uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sobre as quais o discurso é produzido empreende tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal”. Devem-se envolver nas atividades de produção textual as mais diversas possibilidades de produção, pois os textos são instrumentos de comunicação. Além da metodologia tradicional que tem se tornado um dos principais fatores pela baixa na qualidade do ensino e desenvolvimento da escrita por parte dos alunos, existe outro fator, que muito contribui para tal negatividade educacional, é a inexistência de bibliotecas em muitas escolas deste Município de Benjamin Constant-AM, quando existe há carência de exemplares que tratem de variados temas ou ainda o espaço físico não favorece o leitor, para que ele possa fazer uma boa leitura.

Ressalte-se também, que há carência de bibliotecas públicas em muitas cidades como, por exemplo, no interior da Amazonas, isto significa dizer, que os professores sofrem com a falta de

apoio pedagógico, visto que a leitura representa um dos suportes básicos para que o jovem aprendiz se torne um bom produtor de texto, pois através da leitura o aluno enriquece seu vocabulário, observa as construções sintáticas de escritores mais experientes, dentre outros fatores benéficos, que a leitura proporciona ao leitor.

Os professores seriam beneficiados com a presença de uma biblioteca com diversificado acervo bibliográfico, pois dessa forma, eles poderiam dispor de outras fontes de informação além dos livros didáticos. Além da carência de bibliotecas, os professores e alunos padecem com a falta de laboratório de informática na maioria das escolas públicas que se conhece. Sabe-se que a “internet” pode proporcionar o acesso a muitas informações. A falta de acessibilidade à internet é um dos grandes problemas no interior do Amazonas. A falta de Internet nas Escolas constitui-se então num grande obstáculo para a formação de alunos leitores e escritores, pois a informação e o conhecimento são ingredientes básicos para quem se propõe a escrever um mundo globalizado.

A produção escrita em sala de aula

Cabe à escola através dos cursos de capacitação preparar seus professores para que estes possam adequar suas metodologias à realidade e condições de aprendizagem dos alunos. A disciplina de Língua Portuguesa, apesar de fazer parte do núcleo comum do Currículo Escolar Brasileiro, não significa que tal disciplina seja trabalhada da mesma forma de Norte a Sul deste país. Portanto, pertencer ao centro comum, ou seja, o currículo enquanto parâmetro não se constitui em algo “pronto e acabado” (TERIGI, 1999), cabe ao professor adequar os conteúdos a realidade regional e socioeconômica do aluno. Sabe-se que as grandes maiorias dos estudantes que frequentam as escolas públicas são de famílias de camadas populares da sociedade, ou seja, são pessoas que possuem baixo poder aquisitivo, em sua grande maioria, filhos de pais com pouca escolaridade. Tais discentes trazem suas marcas linguísticas próprias do ambiente familiar da qual ele foi criado. Muitas vezes, essa linguagem que a criança traz de casa serve de chacota na escola. Para Soares (1992, p. 6), ocorre o seguinte:

[...] o conflito entre linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões linguísticos usa e quer ver usado, e a linguagem das camadas populares que essa escola censura é estigmatizada, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar.

Diante de tal problemática, cabe ao professor de Língua Portuguesa, ter pleno conhecimento de que o Português é uma língua tida como “única” em sua estrutura, forma, mas que, ao ser falado possui inúmeras variações de norte a sul do Brasil e, até mesmo, de municípios do interior do Estado do Amazonas. Tais variações podem ser provenientes de vários fatores como: sociais, regionais, de idade, sexo, dentre outros... Mas, o objetivo da escola é proporcionar ou tentar que o aluno saiba o domínio pleno de todas as formas de expressão provenientes da Língua Portuguesa, segundo Bechara (2005), a grande missão do professor de Língua Portuguesa é transformar o aluno num poliglota do seu próprio idioma. Embora tenha que centrar seu objetivo no domínio da forma padrão presente, sobretudo na escrita, o professor não deve desprezar a modalidade que o aluno traz de seu convívio familiar. É função de a escola proporcionar à criança o acesso ao registro prestigiado da língua, na cultura letrada, tal processo pode ocorrer a partir de situações criadas pelo professor, em que o aluno utilize o registro padrão e de outros que ele já conhece contextualizado o trabalho com as Variedades Linguísticas da Língua.

Portanto, constata-se que inúmeros são os fatores que contribuem para o fracasso do desenvolvimento da escrita por parte dos estudantes. Pois, para que a pessoa conquistem a cidadania é preciso ser intérprete e construtora de seu próprio texto a vida. É preciso ter o mais elevado nível de leitura, da “palavra e do mundo”, com a prevalência da leitura deste sobre aquela, como diria o saudoso Paulo Freire (1989). O ser humano necessita adquirir competência para relacionar o texto ao contexto, aos conhecimentos, aos sentimentos, aos valores, às ideologias. E também, ser capaz de concatenar as ideias através da tessitura de um texto escrito, compreender a função social que perpassa a língua escrita nos ambientes e atividades do dia a dia do aprendiz.

O problema enfrentado pelos discentes com relação à produção escrita tem preocupado constantemente de diversos autores. De acordo com Infante (1991), os alunos raramente apresentam dificuldades em se expressar através da fala coloquial. Os problemas aparecem quando estes necessitam se expressar formalmente e, principalmente, ao produzir um texto escrito, quando eles devem ser claros com a existência de diferenças marcantes entre o falar e o escrever. Escrever não é apenas codificar a fala em sinais gráficos, portanto, o fato de um texto escrito não ser satisfatório não significa que seu produtor tenha dificuldades quanto ao uso da linguagem coloquial, mas que não domina os recursos específicos da modalidade escrita.

A escrita possui normas próprias como regras de ortografia, de pontuação, de concordância, de uso de tempos verbais, entre outras. Infelizmente, a simples utilização de tais regras e de outros recursos da Norma Culta (NC) não garante que um texto seja bem escrito. Conforme Infante (1997) é necessário se preocupar com a constituição de um discurso capaz de representar uma interação entre o produtor do texto e seu receptor e, também, da finalidade para a qual o texto foi produzido.

Procedimentos metodológicos

A partir da intervenção, que foi realizada através da aplicação de uma redação com o seguinte tema “O homem é bom e mau” para que eles reproduzissem em sala, o trabalho foi realizado numa Escola Estadual, no Município de Benjamin Constant-AM, com alunos do 7º Ano, do Ensino Fundamental, no mês de julho, nas aulas de Língua Portuguesa, utilizou-se o caderno de campo; explicou-se o conceito de redação, e assim obteve-se as questões a qual são identificadas as dificuldades de produção textual escrita em Língua portuguesa.

Resultados

ANEXOS

Redação Nº 1: O homem é bom e mau.

O homem pode ser mal e bom ao mesmo tempo?

Sim por que o homem bom faz várias coisas em favor dos outros mas quando os pessoas estão vendo mas quando não estão ele chinga ele bagunça e apronta no caso do garoto que fechou a torneira que estavavasando ele podia até ter o quebrado no caso da arvore que ele escreveu com canivete e podia ter acertado por isso que não da para saber se a pessoa é boa ou ruim se eu emcontrar uma torneira vasando eu fecho, mas, se eu tiver que bagunçar eu bagunço e muito ainda mas quando é para ficar quieto eu fico porisso não é possivel saber se o homem pode ser bom e mal ao mesmo tempo mas eu acredito que sim.

Redação Nº 2: “O homem é bom e mau”

As pessoas do mundo a maior parte é egoísta, ciumentas etc. mas porém são bons, pelo menos a parte que eu conheço.

Tem pessoas que robam e matam quase a vida inteira, depois eles se converdem para igrejas param de fazer o mal e o bem.

Ou, que fazem o bem quase a vida inteira depois começam mexer com drogas, roubar, brigar com a familia, não arranja serviço para sustentar o vicio assim pega as coisas da casa para vender.

O mundo é assim dá muitas voltas, um dia você e um cara rico e egoísta que não dá nem resto de comida.

Depois vira um pobre coitado que não tem onde morrer e oque comer.

Então você tem que ser bom para as pessoas serem boas para você.

Agora se você for mal a pessoa serão más para você.

Redação Nº 3: O Homem é bom e mau

Eu imagino que o bem e o mal algumas vezes se coincidem na mesma pessoa.

Pois por exemplo: Algumas vezes à pessoa faz uma atitude muito gentil, boa todos o agradecem, porém a pessoa está fazendo um jogo para conquistar essa pessoa, para depois mostrar todo o seu rancor e seu ódio à ela.

Algumas vezes também, à pessoa está calma, tranquila, mas falou alguma coisa que ela não gostou, ela se irrita e acaba até fazendo o mal aos outros.

Considerações

A partir da experiência na Escola Estadual, com atividades em sala de aula, optou-se por estudar a questão, buscaram-se caminhos que pudessem mudar esta realidade, a dificuldade em representar ideias, pensamentos, necessidades e desejos, por meio da comunicação escrita, de forma coerente, harmoniosa e consistente, não saber escrever o que se pensa, o que realiza e o que se sonha, remete ao anonimato, já que no mundo da linguagem escrita detém a primazia. Diante disso, procurou-se identificar o que se passa com esses alunos, levantar as possíveis causas do problema e ajudá-los a mudarem sua realidade foi a válvula inspiradora para chave da questão. Pois, precisa-se que o mesmo se constitua de um todo significativo e não fragmentos isolados aproximados no interior de um texto, é necessário a existência de elementos que estabeleçam uma ligação entre as partes, isto é, elos significativos que permitam coesão ao discurso. Um texto é considerado coeso quando suas partes se referem mutuamente, só tem sentido quando consideradas em relação umas com as outras, espera-se que este trabalho contribua de alguma forma para as questões abordadas.

REFERÊNCIAS

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev. e ampl. 16. reimpr. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989

GERALDI, Vandederley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática. 2004.

ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino de língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto é a construção dos sentimentos**. São Paulo: Contexto, 1998.

NICOLA, José de; INFANTE, Ulisses. **Gramática Contemporânea da Língua Portuguesa**. Scipione: São Paulo, 1997.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1992.

TERIGI, F. **Curriculum**: itinerário para preencher um território. Buenos Aires: Santillana, 1999.

GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO: “deixa que escrevam!”

*Marilene Tomé Mendes
Keylla Aparecida Fermin Adrião
Eliana do Nascimento Lopes
Jorge Luís de Freitas Lima*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Primeiros passos...

O fato de o homem ser comunicativo o permite usufruir os mais variados gêneros textuais para interagir socialmente em diferentes situações. Embora os avanços tecnológicos tenham alterado significativamente o tempo e o modo como as pessoas que estão distantes se comunicam, e por consequência tenham surgido os meios digitais, em algumas localidades ainda são bastante utilizadas nesse processo formas tradicionais a exemplo da carta pessoal ou mesmo o recado. Atualmente, sabe-se que esses tipos de gêneros carta e recado não são mais utilizados como antigamente, pois hoje em dia, os jovens aderem cada vez mais à modernidade das tecnologias. Não obstante, em diferentes setores da sociedade os elementos estruturais da carta e mesmo a sua denominação continuam presentes, respeitadas as especificidades e finalidades de cada um. Como é o caso das cartas comerciais, cartas de recomendação, cartas precatórias, cartas de crédito dentre outras. Daí a relevância de se trabalhar esse gênero textual. Certamente, em determinados contextos esse trabalho se constitui um desafio, pois há uma concorrência entre digitar um texto no celular, que é muito mais fácil e rápido de enviar, do que produzir um texto em papel, pois no papel exige uma certa estrutura, além das exigências normativas do registro da língua escrita. Já o recado é o gênero, também utilizado com finalidade de comunicação, de uma forma mais simples, como por exemplo: um recado feito pelas mães para os filhos e, até mesmo, pelos professores ao comunicarem os pais

de alguma ocorrência de seu interesse. Dessa forma, o objetivo da intervenção foi mostrar a importância e a diferença entre os gêneros carta pessoal e recado, para que os alunos tivessem noção da importância desses gêneros, bem como da relação deles com outros gêneros que circulam no meio social.

Sob essa perspectiva, houve a necessidade de trabalhar com a carta pessoal e o recado, de maneira que os alunos pudessem conhecer a função e a importância de cada um para sua vida em diferentes práticas sociais. O objetivo das intervenções foi demonstrar a importância e a diferença entre os gêneros. Assim, a metodologia se constituiu de pesquisa bibliográfica, observação participante, com a ministração de aulas com abordagens e procedimentos didáticos diferenciados.

Os gêneros textuais no cotidiano dos alunos

Vive-se numa sociedade que é repleta de meios e recurso utilizáveis no processo de comunicação. Alguns deles se apresentam sob a forma de gêneros textuais. Dada a amplitude e diversidade desses gêneros textuais, pelos motivos já expostos anteriormente e pela necessidade de delimitar o objeto de estudo nas intervenções, elegeram-se dois deles: carta pessoal e recado, textos utilizados e que circulam socialmente no cotidiano dos alunos em situações de comunicações as mais variadas, marcadas por organizações que operam, seja de maneira escrita ou falada, com o objetivo de produzir enunciados e estilos certamente marcados por forças históricas, sociais, institucionais e técnicas que tem como um único objetivo comunicar e/ou informar.

A denominação gênero textual é relativamente recente, embora a ideia nem tanto. Ainda assim, é interessante iniciar pela situação dos alunos sobre os gêneros textuais e nada mais adequado para esse início de conversa que recorreremos aos ensinamentos de Marcuschi (2008, p. 150-1):

Os gêneros ocorrem na produção de uma monografia, em uma resenha, um resumo, memorandos, promissórias, contratos e outras situações. Cada gênero possui uma forma e

um papel, bem como uma propriedade e um conteúdo, porém sua determinação acontece principalmente pela função e não pela forma. O autor ainda cita que o estudo dos gêneros hoje é uma rica área interdisciplinar, que merece atenção especial para o funcionamento da linguagem, como também para as atividades sociais e culturais. Com isso, vemos que toda atividade discursiva pode ser classificada como gênero desde que esteja dentro de seu contexto discursivo, tornando seu uso necessário para a interlocução humana.

Todavia, observa-se que os gêneros textuais exercem prestígio na esfera social da qual cada um ser faz parte é visível. Deve-se, pois buscar de maneira própria envolver a população através da sua diversidade cultural, isto é, nota-se que as escolas estão repletas de pessoas de diferentes culturas, costumes, crenças, valores, tradições e ideologias. Em suma, esses gêneros textuais trazem consigo possibilidades de liberdade de interação social na e pela linguagem. Assim:

Podemos afirmar que maior liberdade na manipulação dos gêneros textuais está atrelada a uma relação direta com a audiência e com o meio físico que transmite o gênero. ‘Gêneros moldam os pensamentos que nós formamos e as comunicações pelas quais interagimos. Gêneros são espaços familiares nos quais criamos ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são guias que usamos para explorar o não familiar’, destaca Bazerman (1997 p. 14 *apud* DIONISIO, 2011, p. 142).

Certamente, o que envolve o aluno na interação com o próximo é o ato de se comunicar, então o ato da fala envolve a oralidade, neste caso vale ressaltar que há diferenças e similaridades entre oralidade e escrita, porém, ao distanciar a fala da escrita ou dar maior importância a uma do que a outra, comete-se um equívoco, pois os dois parâmetros devem ser considerados relevantes para o processo comunicativo. Tanto a escrita quanto a oralidade têm essencial importância na vida social de todas e de todos.

Como já apontou Bentes (2013, p. 40):

Muito se fala sobre a importância de se desenvolver habilidades orais na escola. Que pais e/ou familiares não gostariam de dizer que seus filhos/filhas, netos/netas, sobrinhos/sobrinhas falam bem em público e/ou se dirigem de forma polida ('educada') a outras pessoas em situações de interação fora do ambiente familiar? Quantos professores e quantas professoras não gostariam de dizer que a esmagadora maioria dos seus alunos observa um tratamento genuinamente respeitoso e polido ao se dirigir a ele/ela e/ou aos seus colegas em sala de aula? Quantos estudantes (crianças, jovens e adultos) não gostariam de apenas ser saudados de forma digna por seus colegas, ou ainda não gostariam de ter a experiência de ter conversas (banais e importantes) com seus colegas e professores, sendo quem são, morando onde moram, tendo a aparência que tem, falando com seu sotaque?

Comunicar é o ato que faz refletir e perceber as diversas maneiras existentes de interação por meio da linguagem, no caso dos gêneros textuais há meios que são como ferramentas que se pode escolher para se comunicar uma mensagem a exemplo da carta e do recado.

Procedimentos metodológicos

O trabalho foi realizado em uma turma do 7º Ano do Ensino Fundamental, do turno matutino, em uma Escola Pública do Ensino Fundamental, localizada no Município de Benjamin Constant-AM. Para alcançar o objetivo deste trabalho, o mesmo foi desenvolvido com os seguintes procedimentos:

Primeiramente foi realizada a pesquisa bibliográfica relacionada ao tema para averiguar os conhecimentos sobre a problemática em questão, para tanto foram consultadas obras de autores como: Dionísio (2011), Bentes (2013) e Marchuschi (2008).

Em continuação com o objetivo de coletar os dados, prosseguiu-se com a intervenção em sala de aula. No primeiro momento, conceituaram-se os dois gêneros textuais carta pessoal e recado para a turma. Logo após, no segundo momento, mostrou-se a diferença entre ambos, pediu-se aos alunos para que produzissem

cartas e recados, que escrevessem para as pessoas que fossem importantes em suas vidas ou para as pessoas que gostariam de conhecer e nunca conseguiram dizer pessoalmente o que queriam por causa de timidez. Os alunos produziram os textos com muito entusiasmo. Como lhes foi facultado, alguns optaram por carta pessoal e outros escolheram recado.

Por último, pediu-se para um aluno sortear as produções e, em seguida, o autor da carta ou do recado sorteado foi convidado a ler o que foi escrito. No momento, da leitura é que veio a emoção e o poder que esses tipos de textos possuem, porque ali cada aluno mostrou o que realmente sentia, inclusive porque contribuíram para minimizar a dificuldade de falar em público, pois para alguns deles, falar diante da turma sempre foi um desafio. De certa forma, a atividade também contribuiu para um melhor conhecimento uns dos outros, o que implicou para maior interação entre os alunos.

Uma vez que os dados foram coletados, foi feita a análise dos mesmos. Uma técnica que deu um eixo de levantar dados para obter os resultados desejados, pois forneceu os subsídios necessários à formulação de um plano de ação da dupla de bolsistas, conforme os objetivos traçados de ação um plano que foi desenvolvido justamente para mostrar a importância e diferença de cada um desses gêneros para esses educandos e a relevância desse conhecimento para as práticas sociais deles.

Resultados e discussão dos resultados

Logo após conceituados e mostradas as diferenças dos gêneros para os alunos, obtiveram-se os seguintes resultados com as atividades desenvolvidas: percebeu-se que os mesmos não diferenciam a estrutura ou o formato desses gêneros como se pode observar conforme o que produzido por dois alunos diferentes da turma:

Querida amiga,

*Eu sei, que ultimamente nós duas estamos muito afastadas,
amiga eu gostaria de pedir desculpas das vezes que eu virei*

*a cara pra você e das vezes que fiquei com raiva de voce Geovana por bobagem me desculpe amiga por favor!
Beijos de sua melhor amiga Estefhane.*

Nos textos analisados notou-se que há uma estrutura de carta pessoal, de acordo como foi explanado em sala de aula. A autora assimilou o que foi proposto, e a diferença entre os dois gêneros, como mostra o exemplo acima.

Como se sabe em uma sala de aula os conteúdos trabalhados nem sempre são totalmente assimilados por educando, a saber que dos 38 alunos da turma 80% conseguiram assimilar o que foi apresentado, por outro lado 20% precisaram de uma atenção especial pela parte do professor para tentar esclarecer e minimizar as dificuldades, porque houve casos em que o aluno mesclou carta pessoal com recado, assim como mostra o texto abaixo:

Meu amigo

Meu amigo e não vou a sua casa porque eu machuquei, o joelho eu estou também bruto porque o papai me deixou de castigo, entao e não vou vou ir a sua casa Wedeu, para fazer um trabalho só vou poder, sair para a sua casa, quando o meu joelho sarar.

De: Aladerson Marcelo

Para: Wendeu

Então neste texto evidentemente há uma divergência no quesito estrutura de uma carta pessoal, no caso ao perguntar que tipo de gênero textual pertencia o texto produzido por ele, o mesmo respondeu que era uma carta e, logo após, mudou de ideia e disse que era um recado, enfim esses alunos ganharam uma atenção especial, pois os indícios vistos em suas produções de textos pediam o esclarecimento das dúvidas.

Considerações finais

As intervenções realizadas a partir dos objetivos propostos pelo Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID – Subprojeto de Língua Portuguesa, na escola, foram de fato uma

oportunidade privilegiada para os bolsistas, pois, propiciou aos estudantes de licenciatura vivenciar situações de ensino-aprendizagem na prática e poderem aperfeiçoar sua prática docente, bem como contribuir efetivamente no processo formativo dos alunos do 7º Ano do ensino fundamental, de uma Escola Pública em Benjamin Constant-AM.

Assim, o PIBID de Língua Portuguesa, do Curso de Licenciatura em Letras: Língua e Literatura Portuguesa e Língua Literatura Espanhola do Instituto de Natureza e Cultura, contribuiu para amenizar certas dificuldades, que os alunos do 7º ano do ensino fundamental tinham em relação a escrita, o que proporcionou melhor desenvoltura dos mesmos, bem como despertou a atenção e disponibilidade para escrever sem que a atividade fosse considerada desinteressante. O ato da escrita é um processo abrangente e complexo, é uma oportunidade de interação com o outro por meio das palavras. E assim foi proporcionado aos alunos a trabalharem com os gêneros textuais carta pessoal e recado, para que eles percebessem isso e refletissem sobre a relevância da produção textual na escola para que possam interagir em diferentes situações sociais, afinal os gêneros textuais circulam socialmente em diferentes contextos. Nesse sentido, entender o contexto, é importante para que o aluno perceba que a escrita tem um significado e um valor social, e passe, assim a valorizar escrita no ambiente escolar e a necessidade de se extrapolar essa valoração para as suas práticas sociais. Além do que se evidenciou ao se concluir as intervenções a percepção dos alunos sobre a necessidade de se estabelecer um maior entrosamento entre a escrita e leitura.

Agradecimentos

Aos alunos da turma do 7º Ano “A”, à Professora Luzanira, regente da turma, por possibilitar as intervenções em sala de aula e, ao Coordenador do PIBID Subprojeto de Língua Portuguesa Prof. Jorge Luís de Freitas Lima e a Supervisora Prof.^a Eliana Lopes por orientarem na produção deste artigo e à gestão da Escola Estadual Cel. Raimundo Cunha pela acolhida e à CAPES pelo financiamento do PIBID.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David. **Teoria da aprendizagem**. Moraes: São Paulo, 1982.

BENTES, Anna Christina. Oralidade, política e direitos humanos. *In*: ELIAS, Vanda Maria. **Ensino de Língua Portuguesa: Oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 41-54.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. *In*: GÊNEROS textuais reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137-152.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual: análise de gêneros e compreensão**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINAYO, C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

PRODUÇÃO DE TEXTO: a função do adjetivo no texto descritivo

*Andréia Bernardo Arcanjo
Eliana do Nascimento Lopes
Jorge Luís de Freitas Lima
Raicleice Bastos Fernandes*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Introdução

Este texto é resultante do trabalho desenvolvido pelo Coordenador, Supervisoras e alunos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/Subprojeto de Língua Portuguesa, numa Escola Pública Estadual, na Cidade de Benjamin Constant-AM e, teve como objetivo apresentar as ações desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID, no sentido de oportunizar os alunos de Licenciatura em Letras vivenciar situações de Ensino de Língua Portuguesa, a partir do levantamento de questões relacionadas ao uso da função do adjetivo no texto descritivo, pois, a partir das experiências vivenciadas no ambiente escolar e das intervenções, em sala de aula, percebeu-se dificuldades referentes à identificação e uso dos adjetivos para a produção de textos descritivos.

A partir disso, foi elaborado um plano de intervenção que foi executado em três dias numa escola pública estadual no município de Benjamin Constant – AM. Assim, verificaram-se ainda nessa intervenção, avanços significativos na produção textual dos alunos.

Para a realização da coleta de dados foram realizadas intervenções com a prática de produção de textos pelos alunos. Os textos produzidos foram recolhidos para posterior análise.

A partir dos resultados das análises, verificou-se a contribuição das atividades realizadas para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Utilizou-se como teoria de base para a elaboração desse trabalho a Teoria de Ausubel (1982), que apresenta os

fundamentos da aprendizagem significativa e apresenta condições e conceitos para que se promova a construção do conhecimento, bem como destaca a predisposição em aprender, como elemento essencial ao processo. Para o teórico, uma aprendizagem significativa proporciona ao aluno um processo de descoberta, ou seja, ele consegue a partir do conhecimento que já possui, construir novos aprendizados.

Adjetivo: uma visão gramatical

De maneira quase unânime, autores de gramática veem os adjetivos como um qualificador ou modificador do substantivo, como na definição: “Adjetivo é toda e qualquer palavra que, junto de um substantivo, indica qualidade, defeito, estado ou condição” (SACCONI, 2001, p. 177 *apud* CASULA, 2010, p. 12).

Para Cunha e Cintra (2001, p. 45), “o adjetivo é essencialmente um modificador do substantivo”:

Serve para caracterizar os seres, objetos ou noções nomeadas pelo substantivo, indicando-lhes: a) qualidade ou defeito: **inteligência lúcida, homem perverso**; b) o modo de ser: **pessoa simples**; c) o aspecto ou aparência: **céu azul**; d) o estado: **laranjeiras floridas**.

Já Rocha Lima (2002, p. 96) define o adjetivo como “a palavra que restringe a significação ampla e geral do substantivo”. O gramático afirma que o adjetivo pode funcionar em uma frase como: “adjunto adnominal; predicativo de orações nominais; anexo predicativo do sujeito, em orações mistas e anexo predicativo do objeto direto e mais raramente do indireto, em orações mistas” (LIMA, 2002, p. 302).

Nota-se que ao definir o adjetivo, há uma mistura de critérios. Dizer que o adjetivo tem a função de modificar ou qualificar o substantivo, é conceituar apenas sua função sintaticamente.

Precisa-se estar atento às diversas possibilidades de interpretação dos adjetivos em diferentes contextos, pois é preciso levar em consideração os vários níveis de conhecimento linguístico

envolvidos na situação de aprendizagem, já que essa classe de palavras envolve a inter-relação entre informações de natureza lexical, sintática e semântica.

Adjetivo: uma visão textual

Os adjetivos estão presentes em todos os gêneros textuais, além de ser uma ferramenta que possibilita diversas maneiras de trabalho, dependendo da intencionalidade do produtor da mensagem. Permite convencer o interlocutor, bem como, demonstrar o seu posicionamento.

Em um texto publicitário que visa à promoção de um produto ou serviço, por exemplo, os adjetivos ajudam a influenciar o destinatário, e a enaltecer o objeto pelas suas características. A presença desses adjetivos no texto colabora para que o locutor através da persuasão convença seu público alvo.

Na literatura também, observa-se a presença de muitos adjetivos: classificam os objetos e seres no mundo e demonstram as reações emocionais do escritor/falante ante as coisas e os acontecimentos. No período do Romantismo, por exemplo, os adjetivos eram usados para expressar a subjetividade. A temática central do poeta romântico fazia-se em torno do EU e das emoções desse EU que trata dos assuntos preocupado em carregar de subjetividade a sua expressividade evidenciando o modo como se sente no mundo. Movido pela imaginação, o autor idealiza temas, como a mulher inacessível, descreve-a minuciosamente, exagera no uso de adjetivos.

Os adjetivos também podem ser usados como instrumento de argumentação em textos dissertativos, embora nesse tipo de texto, deve-se tomar o cuidado de não o sobrecarregar de subjetividade, haja vista, ser a objetividade uma das características principais do texto dissertativo argumentativo (prioriza o comprovável em detrimento do perceptível). Sabe-se que a argumentação é fundada na prova e na demonstração, através da argumentação, leva-se o receptor a uma determinada conclusão.

O argumento é, em sua essência, um meio linguístico de persuasão que objetiva levar o indivíduo a praticar uma ação ou a aderir a uma ideia. Existem muitas formas linguísticas de persuadir. Por isso, conhecer a língua, fazer uso adequado dos meios linguísticos estabelece vantagens (SCHNEIDER, 2008, p. 2 *apud* CASULA, 2010, p. 15).

Desde que seja bem empregado no texto, o adjetivo exerce uma grande força argumentativa e também descritiva, além de revelar o ponto de vista defendido pelo locutor. No texto descritivo o adjetivo aparece com mais força, pois, é bastante utilizado para caracterizar e qualificar o substantivo.

Mais relevante que o uso do adjetivo no texto descritivo é a maneira como o adjetivo é empregado no texto. Encontrar o adjetivo preciso e colocá-lo adequadamente junto ao substantivo é sempre uma operação estilística e requer cuidados, pois uma ideia inteira pode mudar se o adjetivo for empregado inadequadamente e ter a construção do sentido comprometida.

A função do adjetivo no texto descritivo

O texto descritivo é um tipo de texto que envolve a descrição de algo, seja de um objeto, pessoa, animal, lugar, acontecimento, e sua intenção, é, sobretudo dizer para o leitor as impressões e as qualidades de algo.

Segundo Pignatari (2010, p. 31):

Descrever é usar o idioma para que o receptor de uma mensagem perceba um objeto, um ser ou uma situação em suas diversas dimensões. O emissor, ao descrever, mobiliza um ou mais sentidos: visão, audição, paladar, tato, olfato.

Em outras palavras, o texto descritivo capta as impressões, de forma a representar a elaboração de um retrato, como uma fotografia revelada por meio das palavras.

Para tanto, alguns aspectos são de suma importância para a elaboração desse tipo textual, desde as características físicas e/

ou psicológicas do que se pretende analisar, a saber: cor, textura, altura, comprimento, peso, dimensões, função, clima, tempo, vegetação, localização, sensação, localização entre outros. Um bom texto descritivo é aquele que permite que o ser descrito seja identificado pelo que ele tem de particular, de característico em relação aos outros demais.

Nos textos ou passagens descritivas, os adjetivos cumprem uma função mais plástica: é por meio deles que se costuma atribuir formas, cor, peso, sabor e outras dimensões aos seres que são descritos.

É óbvio que, neste caso, o emprego de uma seleção sensível e eficiente de adjetivos conduz a um texto mais bem-sucedido, capaz de transmitir ao leitor uma impressão bastante nítida do ser ou objeto descrito. São nessas passagens descritivas que a adjetivação atua de forma essencial para que a descrição ganhe forma e sentido.

Metodologia

O ambiente do estudo e o fundamento teórico

A metodologia do presente trabalho foi desenvolvida por meio de intervenções numa Escola Pública do Município de Benjamin Constant, com alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental, realizada pelas bolsistas do PIBID, subprojeto de Língua Portuguesa, com suporte teórico na Teoria de Ausubel (1982), na perspectiva da aprendizagem significativa. Não obstante, também foram utilizados outros teóricos que trouxeram contribuições para a realização do processo. Nesse sentido, trabalhou-se a conceituação, classificação e função do adjetivo e seu emprego na produção de textos descritivos, de forma dinâmica e diferenciada, contribuindo, assim, não só para uma melhor aprendizagem dos alunos, mas também, para a prática do professor em sala de aula.

Coleta e análise dos dados

Inicialmente foram feitas pesquisas bibliográficas sobre o tema em questão, pois, foram necessárias pelo fato de que como

ênfatisa Lakatos e Marconi (2001, p. 183), ela objetiva colocar o pesquisador em contato direto com tudo que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]. É através da pesquisa bibliográfica que se observa como é o funcionamento da escola ou do ambiente pesquisado.

Elaborou-se de acordo com a demanda do professor regente da turma abordada o plano de aula, que ajudou a intervir junto aos alunos. Após elaborar o plano, seguiu-se para a prática na sala de aula.

As aplicações das aulas aconteceram nas seguintes etapas: elaborou-se junto com as supervisoras um projeto no qual visou trabalhar o adjetivo no texto descritivo. Para cada item mencionado logo abaixo, realizou-se um plano de aula, que foi feito para que os objetivos de cada um deles obtivessem o êxito.

Na primeira etapa, deu-se ênfase ao conteúdo sobre o adjetivo para o melhor esclarecimento do assunto. Tiraram-se as dúvidas dos alunos sobre o assunto e revisão sobre o mesmo com eles, pois, já haviam estudado o assunto.

Na segunda etapa, abordou-se sobre o texto descritivo, pois, foi através do texto descritivo que se analisou a importância do adjetivo no mesmo. Logo após, apresentou-se aos alunos exemplos de textos descritivos para que tivessem um bom entendimento sobre o conteúdo.

Na terceira etapa, após a abordagem sobre o adjetivo e sobre o texto descritivo, propôs-se aos alunos que produzissem um texto descritivo através da visualização de uma imagem levada para que eles fizessem a análise e assim produzissem a descrição. Destaque-se a escolha da imagem que oportunizou momentos de comparação entre as diferentes formas que as águas se apresentam em diferentes lugares no mundo e como o Amazonas se relaciona com elas. Após as discussões e produção dos textos, eles foram coletados para posterior análise.

E através dessas intervenções, demonstrou-se aos alunos a questão da relevância do adjetivo na produção do texto descritivo e a importância de se estabelecer o diálogo entre o que se estuda na escola e o que se vivencia fora dela, afinal, o conhecimento perfaz parte do cotidiano das pessoas, a cada dia que se vive, aprende-se e, ao mesmo tempo, ensina-se algo novo. Com isso:

Ausubel apresenta uma aprendizagem que tenha como ambiente uma comunicação eficaz, respeite e conduza o aluno a imaginar-se como parte integrante desse novo conhecimento através de elos, de termos familiares a ele. Através da palavra, o educador pode diminuir a distância entre a teoria e a prática na escola, capacitando-se de uma linguagem que ao mesmo tempo desafie e leve o aluno a refletir e sonhar, conhecendo a sua realidade e os seus anseios (MOREIRA, 1999, p. 41).

Resultados

Os resultados obtidos nas intervenções para a produção desse artigo foram embasados na produção de textos descritivos produzidos pelos alunos do 8º Ano, do Ensino Fundamental, de uma Escola Estadual com relação à intervenção do Subprojeto de Língua Portuguesa- PIBID. Assim, foram analisados os textos de 28 alunos, que fizeram a descrição da imagem 1, a seguir, essa análise visou a compreensão da função do adjetivo no texto descritivo:

Imagem 1 – Utilizada para fazer a descrição

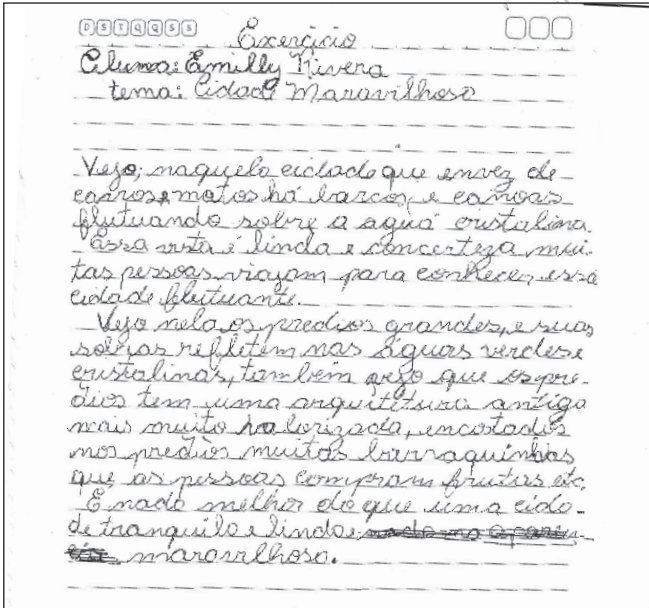


Fonte disponível em: www.google.com/imagenslindas-marazul.

A partir dos textos produzidos pelos alunos, como mostra a imagem 2, a seguir, pôde-se perceber que houve a compreensão de que o adjetivo é um componente muito importante na produção

no texto descritivo e que o uso dele é de extrema relevância para que a descrição ganhe forma e sentido:

Imagem 2 – Texto produzido pelo aluno



Fonte: Os autores.

Sem o uso do adjetivo no texto descritivo, fica quase impossível poder descrever algo e, assim, reafirmou-se a relevância do adjetivo para a produção do texto descritivo, pois pelo seu uso o leitor capta e expressa por meio das palavras uma impressão bastante nítida do ser ou objeto descrito.

Cunha e Cintra (2001, p. 45) apresentam as especificidades do alcance dos adjetivos no processo de caracterização dos seres ao afirmar que

Serve para caracterizar os seres, objetos ou noções nomeadas pelo substantivo, indicando-lhes: a) qualidade ou defeito: **inteligência lúcida, homem perverso**; b) o modo de ser: **peessoa simples**; c) o aspecto ou aparência: **céu azul**; d) o estado: **laranjeiras floridas**.

Considerações finais

Através das experiências dos bolsistas do Subprojeto de Língua Portuguesa, notou-se que as intervenções com os alunos do 8º Ano, do Ensino Fundamental, de uma Escola Pública, foram satisfatórias. Pois, a cada aula aplicada na escola, observou-se o interesse dos alunos na atividade proposta.

Diante disso, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e, principalmente embasou-se na Teoria de Ausubel (1982), que trabalha com a aprendizagem significativa e outros autores que serviram de suporte para o projeto.

Portanto, as experiências durante as intervenções sobre o tema abordado, foram relevantes, pois deu a oportunidade de contribuir no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, referente à questão da utilidade do adjetivo no texto descritivo, de maneira que oportunizou as bolsistas a entender sobre essa função do adjetivo no texto descritivo e a praticar a docência na sala de aula.

Diante disso, espera-se que esse trabalho, possa ter contribuído tanto para os alunos quanto para o professor ao trabalhar essa temática. E que também, sirva como fonte de pesquisa para acadêmicos, professores e população em geral.

Agradecimentos

Primeiramente a Deus por dar força a cada manhã para enfrentar os desafios da vida e por conceder a bênção de finalizar esse trabalho. Agradecer também, ao Coordenador e Supervisoras do PIBID pelas orientações para a elaboração e desenvolvimento deste trabalho, e pela paciência que tiveram, aos gestores da escola que nos acolheram e, especialmente, aos alunos por nos oportunizar essa maravilhosa oportunidade de aprendizado e à CAPES pelo financiamento do PIBID..

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David. **Teoria da aprendizagem**. Moraes: São Paulo, 1982.

CASULA, Kelly Gomes. **A subjetividade em textos escolares de opinião: uso de Adjetivos**. São Paulo: Fafibe, 2010.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

LAKATOS, E. V.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LIMA, Rocha. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. 42. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teoria da aprendizagem significativa de Ausubel**. São Paulo: Editora pedagógica e universidade EPU, 1999. Cap. 10, p. 151-6.

PIGNATARI, N. **Como escrever textos dissertativos**. São Paulo: Ática, 2010.

TEXTO E COTIDIANO: a influência da linguagem usada na internet na produção de textos escolares

*Eliana do Nascimento Lopes
Jorge Luís de Freitas Lima
Raimunda Nonata Lopes Cardoso
Tatiane Feitosa de Oliveira*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Introdução

O ser humano de geração em geração está inserido em contextos de constante progresso das tecnologias que o coloca diariamente em contato com uma infinidade de informações. Característico da própria natureza do adolescente, manter-se antenado a essas inovações tecnológicas o coloca no meio de um bombardeio de informações que muitas vezes o deixa atordoado pela dificuldade em lidar com tudo isso.

Com o surgimento de inúmeras novidades decorrentes do avanço tecnológico, o ser humano em geral fica “encantado”, e o adolescente de certa forma experimenta o avanço que lhe possibilita dar verdadeiros giros em torno do planeta, sem que precise sair do lugar onde se encontra. Uma das consequências desse *boom* tecnológico é o modo diferenciado como a língua passa a ser tratada. Se a diferença entre fala e escrita já se consagrou como objeto de estudo dada a relevância da compreensão disso para o processo ensino-aprendizagem, os diferentes usos da linguagem em decorrência das novas tecnologias da comunicação e informação também passaram a exigir uma atenção especial dos estudiosos da linguagem devido as grandes transformações que o uso dessas tecnologias trouxe no que se refere ao uso da linguagem a exemplo do uso do “internetês”.

Nesse sentido, apresentamos neste ensaio a experiência vivenciada por meio de intervenções com alunos do Ensino

Fundamental, em uma escola pública estadual no município de Benjamin Constant-AM, com o objetivo de analisar o uso da linguagem da internet (internetês) nas produções textuais desses alunos.

A escolha do tema se deu a partir dos resultados de observações e leitura de textos produzidos por alunos do ensino fundamental quando realizadas atividades das disciplinas de prática curricular no Curso de Letras, a partir das quais as acadêmicas ao terem contato com esses alunos e aplicadas às aulas voltadas para a produção textual, percebeu-se que o aluno trazia a linguagem de que faziam uso nas mídias sociais e de comunicação da internet (internetês) e inseriam nos textos que produziam.

Considerando-se que o aluno ao adentrar no ambiente escolar já traz consigo conhecimentos resultantes das suas experiências fora do ambiente escolar, fundamentamos nosso trabalho na Teoria da aprendizagem significativa de Ausubel apud Yamazaki (2008), segundo o qual “os conhecimentos prévios do aluno devem ser valorizados, para que esses alunos possam construir estruturas mentais utilizando, como meios, mapas conceituais”. Ou seja, o aluno de acordo com a Teoria da Aprendizagem Significativa deve construir seu conhecimento, tornar sua aprendizagem algo eficaz, ter prazer naquilo que ele aprende, tendo como ponto de partida o que já conhece. Nesse sentido, cabe à escola, com a mediação do professor, oportunizar situações em que esses conhecimentos possam ser compartilhados e analisado para que o aluno possa compreender a relevância de adequar o uso que deve fazer desses conhecimentos nas suas práticas sociais.

Portanto, este trabalho serviu como instrumento de conhecimento, no qual o aluno pôde produzir seu ponto de vista e, também os acadêmicos constataram que os alunos procuram facilidade na hora de produzir e para que eles construam essa aprendizagem significativa eles precisam interagir e ficam atentos às pegadinhas que a internet apresenta.

Desde sua origem, os seres humanos precisaram de alguma forma se relacionar com seus semelhantes o que se deu inicialmente por sons guturais que foi se aperfeiçoando até o desenvolvimento da fala. Esse processo vai progredindo até se chegar à necessidade de registro que se inicia de forma ideográfica e vai

se aperfeiçoando até a invenção de diferentes escritas. Assim, a medida em que o mundo foi evoluindo junto com o homem, as exigências de diferentes formas de registro foram acompanhando de maneira que mudanças nos modos de escrita também se transformaram para melhor interação e entendimento sociais. Tudo que se fala está presente no cotidiano, produzem-se textos sem o tempo inteiro, embora geralmente, muitas pessoas pensem que texto somente aquilo que se constrói em sala de aula. Nesse sentido, Costa (2006, p. 3) orienta que: “um texto é uma unidade de linguagem de uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sócio-comunicativa”. Ou seja, o texto é uma unidade da linguagem que permite uma troca de diálogo entre pessoas num contexto comunicativo. Estamos, portanto, produzindo textos constantemente.

Quando se fala em produzir um texto na modalidade escrita, nos deparamos com uma tarefa nada simples, pois além da diversidade de possibilidades dependendo da finalidade a que se destina a produção, ainda é preciso atentar para as exigências para as normas de registro. É para superar esses desafios que a escola deve preparar os alunos. Para Souza e Carvalho (1995, p. 19), “o trabalho de produção textual envolve uma análise do tema, sua clarificação sua delimitação, sua adequação ao público-alvo, para depois chegar a uma síntese do que o autor pensa sobre a devida temática”. Isto é, existe uma preocupação ao escolher o tema, sua clareza e as pessoas que leem aquilo que a autor produz. Note-se a relevância das habilidades de leitura e interpretação para o processo de produção textual.

O texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio histórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma reconstrução do mundo e não uma simples refração ou reflexo. Operar com textos é uma forma de se inserir em uma cultura e dominar uma língua [...]. O texto é uma proposta de sentido e ele só se completa com a participação do seu leitor/ouvinte (MARCUSCHI, 2008, p. 72-94).

Através das intervenções, trabalharam-se textos variados, que facilitaram a compreensão e despertaram os bolsistas para a importância da escrita e que serviram como alicerces na preparação dos planos de aulas, relatórios, além de reafirmar a importância da relação leitura-escrita, afinal, no processo educativo tanto a escrita como a leitura fazem parte dos meios para se chegar ao alcance dos objetivos de ensino-aprendizagem.

A produção textual, em sala, de aula é uma prática essencial na vida do educando e do educador. Porém, quando se trata de redação em sala de aula, o aluno fica esquivo, não dá a atenção apropriada às explicações e técnicas de como produzir textos. Entretanto, muitas vezes, a responsabilidade por essa situação não é só do aluno, nem do professor, mas do sistema educacional que por meio das “propostas pedagógicas” já entrega ao professor os temas de produção textual propostos, deixa o professor “imprensado”, sem muitas vezes, poder mudar aquilo que o próprio sistema implantou, nisto o aluno fica desinteressado pelas temáticas que o professor oferece. Como discute Geraldi (2002, p. 64).

Os temas de redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores. Os temas propostos têm se repetido o ano em ano, e o aluno que for suficientemente vivo perceberá isso. Se quiser, poderá guardar redações feitas na quinta série para novamente entregá-las ao professor de sexta série, na época oportuna: no início do ano, o título infalível “Minhas férias”; em maio “Dia das mães”; em junho, “São João”; em setembro, “Minha Pátria”; e assim por diante [...].

O aluno já tem a noção de praticamente basta repetir o que já foi abordado em outras séries e a prática é repetida série por série. Mas, que os temas propostos pelo sistema educacional, o aluno precisa produzir sua própria opinião, falar de temas que o ajudam na vida social fora da escola, ou seja, temas transversais que ainda são pouco abordados pela escola.

Na produção escrita o aluno precisa conhecer as três técnicas mais usadas pelo professor em sala de aula daí têm: as tipologias descritivas, as tipologias narrativas e as tipologias dissertativas. Embora um texto dificilmente seja puramente descritivo, narrativo

ou dissertativo, sempre existe a relação de um com o outro. Para Souza e Carvalho (1995, p. 111), o texto narrativo possui sua estrutura com a presença do narrador, o uso do verbo na 1º e 3º pessoa do singular e a presença de um ou mais personagens, já a descrição informa a pessoa, o ambiente e o dissertativo sua estrutura é composta pela introdução, desenvolvimento e conclusão. Nisto, cada tipologia possui sua estrutura e manuseio e torna uma diferente da outra na medida em que estão sendo produzidas.

Quando o aluno chega à escola vai passando de série e o professor apresenta os gêneros textuais e suas variedades. Em suma, aparecem os contos, fábulas, lendas, narrativas e outros. Mas existem gêneros que estão explícitos no meio social. As propagandas, os noticiários, jornais, mensagem, recado, artigo, os debates orais etc., são gêneros usados diariamente para transmitir determinada informação. Como ressalta Marcuschi (2011 p. 18), “O estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais”. Ou seja, os gêneros textuais estão inseridos no meio cultural e social através da utilização da língua, já que a língua é social e está inserida na sociedade passando de um indivíduo ao outro.

Nesta visão, o aluno tende a optar por variedades de gêneros, pois ele próprio com o uso pode enriquecer sua produção textual e nós do PIBID trabalhamos os gêneros diversificados para que os mesmos se apropriem deles e façam o uso adequadamente. Diante disto, trabalhar com os gêneros textuais é apresentar novos mecanismos de produção textual a esses alunos seja na escrita ou na fala.

Percebe-se que os gêneros textuais estão inseridos na comunicação diária, em casa quando falamos com nossos filhos, na escola, em qualquer contexto social os gêneros textuais estão presentes. Com isso nós bolsistas do PIBID mostramos aos alunos que produzir textos não é “coisa de outro mundo”, mas exige “conhecimento de mundo”, de sistema e de textos, além de uma boa dose de interesse por parte deles. Se tivermos esses elementos presentes, conseguiremos ter uma aprendizagem relevante, como ressalta Ausubel (*apud* YAMAZAKI, 2008, p. 28):

Para que possa haver aprendizagem satisfatória são indispensáveis duas condições. A primeira condição é a de o aluno ter

interesse em aprender. A segunda condição, Ausubel, coloca que os conteúdos a serem aprendidos, precisam ser significativos no sentido lógico e psicológico, existindo diferenças entre esses dois sentidos. O lógico vai depender da natureza do conteúdo e o psicológico é visto como uma experiência que cada aprendiz tem, ou seja, cada indivíduo absorve para si somente o que ele acha necessário.

Na teoria da aprendizagem significativa, primeiro o aluno precisa querer aprender, porque não adianta o professor ensinar e o aluno não ter interesse. Depois os conteúdos apresentados pelo professor precisam ter sentido lógico e chamar a atenção dos alunos para haver a junção da aprendizagem da escola, do conhecimento que o aluno possui, assim, a aprendizagem que o aluno somente decora não irá contribuir com sua vida educacional. Em suma, há a necessidade de o aluno estabelecer o diálogo entre o que ele estuda na escola e a relevância disso para as práticas sociais vivenciadas por ele fora dela.

A interferência da linguagem da internet na produção escrita dos alunos

Todo ser humano nasce com a capacidade de desenvolver a linguagem. O bebê começa a falar quando ouve o pai ou a mãe conversarem e imitam tudo o que os pais falam. Em seguida a criança vai à escola e desenvolve a linguagem oral e escrita, ela começa a decodificar letras e pronunciar sílabas. Na medida em que o aluno passa de série em série começa a entrar no mundo da leitura. Quando lê gibis, revistas jornais, poesias, ela passa a utilizar a linguagem de forma sócio comunicativa. Ou seja, a linguagem passa a ser compreendida como um instrumento que usamos numa dada relação de comunicação. Através da linguagem o ser humano expressa suas emoções e sentimentos.

Por meio da linguagem interagimos com o próximo e isso implica para a construção do conhecimento e da aprendizagem por meio da interação. Mas quando se pensa na educação formal, a exemplo do que ocorre no ambiente escolar, essa interação

acontece de forma sistemática e exige do aprendiz certas condutas específicas, mas também planejamento da escola para a efetivação do processo.

A aprendizagem sempre requer prática e esforço. A necessidade de uma aprendizagem contínua nos obriga a um ritmo acelerado, quase neurótico, em que não há prática suficiente, com o que apenas consolidamos o aprendido e o esquecemos com facilidade. Queremos aprender inglês, e mal nos dedicamos duas horas por semana, de modo que não temos vocabulário suficiente para assimilarmos bem as estruturas gramaticais, daí que na lição seguinte, que pressupõe que dominamos tudo isso de trás para frente, nos perdemos novamente. Os professores se queixam de que nunca têm tempo de esgotar seus programas e na realidade esgotam seus alunos, que veem passar os temas diante de suas mentes aturdidas como quem vê passar um trem na plataforma de uma estação vazia. Somos levados a correr quando mal sabemos andar (POZO, 2002, p. 33).

Além disso, trabalhar os gêneros textuais em sala não é somente apresentá-los e sim dizer a que se destinam e em que contextos conversacionais usá-los. A cada intervenção nós bolsistas preparávamos as aulas, mas ao mesmo tempo pensávamos no objetivo de apresentar cada gênero textual de forma dinâmica e diferenciada.

Quando apresentamos as fichas de inscrições, os alunos ficaram perdidos por não saberem preencher aquelas fichas, mesmo sendo com seus dados pessoais. É preciso que para cada gênero o professor esmiúce a importância dele para que o aluno perceba que não é somente usar, mas inseri-lo em determinado contexto comunicativo.

Todavia, o aluno necessitado juntamente com o professor construir um conhecimento satisfatório, porque nas nossas intervenções procuramos construir um elo entre o conhecimento que esses alunos tinham e a partir daí orientá-los no sentido de construir outras formas de conhecimento e isso foi feito por intermédio da participação, das respostas das atividades e reflexões a respeito do que estava sendo feito.

Em suma, é importante que o professor selecione gêneros adequados a cada situação comunicativa para os alunos, dizendo o que seja um gênero textual e que tipologia possível em que pode circular socialmente cada gênero. Assim, ao conhecê-lo saberá de que forma empregá-lo. Como relata Andrade (1994 *apud* FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2009, p. 25):

A diversidade de textos implica a diversidade de construção de parágrafos. Temos, então, a estrutura do parágrafo narrativo, a do descritivo e a do dissertativo é uma determinada ideia (ideia-núcleo ou ideia principal), o narrativo é um incidente (episódio curto ou fragmento de episódio) e o do descritivo é um quadro (fragmento de paisagem, ambiente ou ser num determinado instante, observado a partir de determinada perspectiva).

Há uma distinção que sempre é notória entre esses textos, no texto dissertativo o autor do texto irá fazer uso de suas ideias a partir do tema que ele queira trabalhar. Para Faulstich (1987, p. 51) “Dissertar é expor, explicar ou ainda explicar ideias”. Neste caso o autor está utilizando a tipologia dissertativa, já que está expressando o que sabe a cerca de uma determinada temática. No texto narrativo o autor irá relatar uma sequência de fatos. Segundo Faulstich (1987, p. 50), “Narrar é dizer que alguém faz algo num certo tempo e lugar”. Logo, esse algo contado envolve não só a história de alguém, mas também de seres inanimados entre outros.

A partir desta proposta da linguagem como instrumento de interação social, falemos agora da internet que usa uma linguagem de forma diferente daquela ensinada na escola, mas que serve de alicerce para um conhecimento dimensional, seja nas relações construídas pelo indivíduo até naquelas relações surgidas a partir da troca de mensagens internet e outros meios de comunicação digital.

Com menos de um quarto de século de existência, a Internet penetrou de maneira impressionante todas as esferas da atividade humana, desde as mais íntimas às mais públicas.

Despertou o interesse de muitas áreas de conhecimento, propiciou o surgimento de novas formas de expressão e o desenvolvimento de alguns gêneros textuais. Contudo, na esteira dessa avalanche de novidades, afloraram diversos desafios. Entre os mais debatidos hoje, estão os aspectos relativos às novas estratégias de comunicação e às formas de uso linguístico, que se diversificam tanto na escrita como na relação interpessoal (ARAÚJO; RODRIGUES, 2005 p. 9).

Em consequência disto, a linguagem da internet (internetês) aparece nos contextos orais e escritos, pois se percebe a influência nas formas de se comunicar e produzir. Além de ser um instrumento de ensino diferenciado e meio inovador de comunicação e interação social. Nisto, nós bolsistas do PIBID de Língua Portuguesa notamos que a internet além de está inserida em nosso cotidiano ela entra despercebida como meio de produção usado na escola.

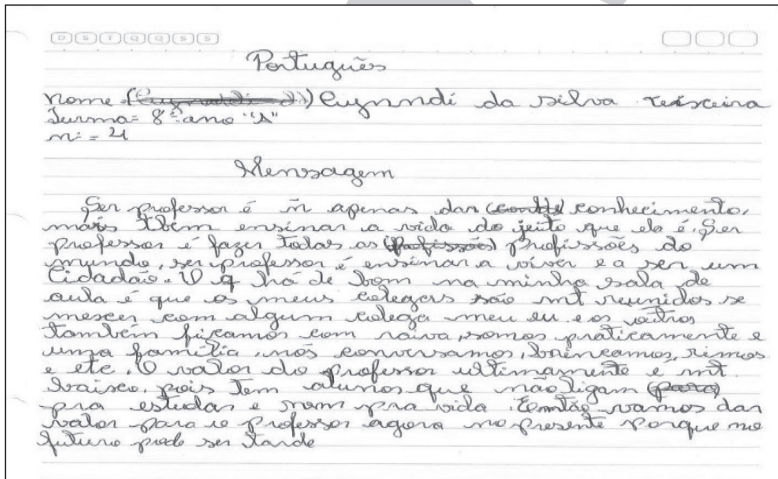
Portanto, a internet propicia ao aluno um mundo grandioso de descobertas, ou seja, quando o aluno se insere nas redes sociais usando a mensagem como meio de comunicação ele passa a utilizar a linguagem da internet (internetês) e aplicá-la nas produções escritas que o professor manda construir e isso comprova que o aluno faz o uso dos variados sites sociais e usa em suas produções.

Metodologia

A metodologia deste trabalho foi desenvolvida pelos bolsistas do PIBID/Subprojeto de Língua Portuguesa e como teoria de base, utilizamos a teoria de Ausubel (1982), com proposta voltada para a aprendizagem significativa. Logo, foram utilizados outros autores. Neste momento trabalhamos os gêneros textuais e enfatizamos a mensagem e a interferência da linguagem da internet na produção escrita, pois se notou o uso de conectivos da internet. O mesmo foi realizado por meio de intervenções numa Escola Estadual no Município de Benjamin Constant com alunos de 8º ano do Ensino Fundamental.

Os resultados apontaram para o uso da linguagem da internet nas produções textuais. Numa turma de 38 alunos, selecionamos duas mensagens para demonstrar que a linguagem da internet permeia a produção textual, como exemplos apresentamos dois textos.

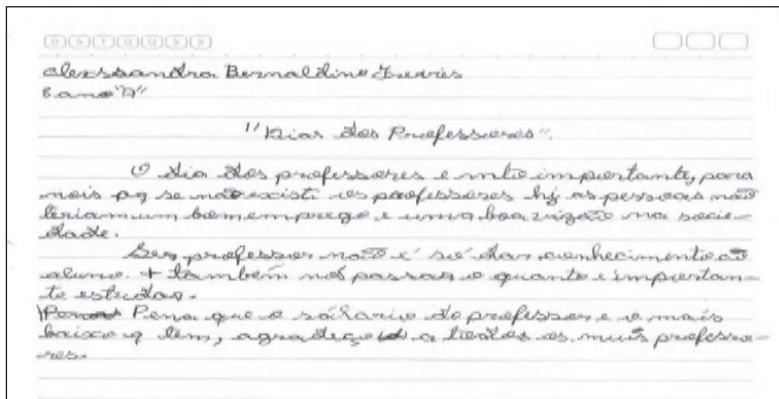
Imagem 1 – Texto produzido pelo aluno



Fonte: Os autores.

No texto 1, o aluno produziu uma mensagem com o tema não explicitado por ele, porém percebe-se que ele utilizou a linguagem da internet (internetês) em sua produção, com isso se percebe que esse aluno faz constante uso dessa linguagem, com ressalta Araújo (2005, p. 9), “a internet penetrou de maneira impressionante todas as esferas da atividade humana, desde as mais íntimas às mais públicas”. Ou seja, não só o aluno está inserido neste meio, mas também o ser humano em geral, já que a internet vem ganhando espaço nas escolas, em casa, em instituições, ela está presente diariamente na vida do indivíduo através de um celular, Facebook, WhatsApp, redes sociais e outros gêneros digitais apresentados pela tecnologia.

Imagem 2 – Texto produzido pelo aluno



Fonte: Os autores.

No texto dois nota-se a presença da linguagem da internet (internetês), o aluno escreve mto ao invés de muito, hj/hoje, q/que e esse contato diário com a internet através de mensagens de celulares, Facebook e outras redes sociais, suas produções aparecem com esses conectivos. Em uma produção textual descontraída eles demonstraram o quanto a linguagem da internet vem interferindo na sua produção escrita. E isso certamente poderá comprometer a avaliação de textos produzidos por esse aluno mais adiante, caso não se oportunize situações de reflexão que lhe permita compreender os diferentes usos e contextos de uso da língua em situações formais e informais, pois se esse mesmo aluno prosseguir com essa prática de escrita, irá utilizá-la também em algumas situações que exigem o uso formal da escrita como nas redações de vestibular, relatórios etc.

Considerações

Com base nas experiências vivenciadas e nos resultados obtidos pelas bolsistas do subprojeto de Língua Portuguesa por meio das intervenções com os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Benjamin Constant, podemos afirmar que foram satisfatórias e que os objetivos foram

alcançados. Pois a cada aula aplicada na escola, observou-se o interesse dos alunos nas atividades propostas. As intervenções foram de suma importância para nossa vida pessoal e principalmente profissional. Podemos relatar que o aprendizado que foi construído no decorrer dessa etapa irá nos proporcionar uma visão mais ampla sobre as técnicas de ensino e sobre a relevância de se reaprender para se superar as dificuldades encontradas na prática docente. Aprendizado este que fez com que aprendêssemos a lidar com as diversas situações com as quais no deparamos em sala de aula. E a importância de se fazer um planejamento para que o ensino/aprendizagem ocorra de forma organizada e satisfatória.

A partir das atividades desenvolvidas, o aluno conseguiu perceber que dependendo do contexto social que estejamos inseridos ele poderá falar e escrever de forma adequada, já que não é o mesmo escreve uma mensagem de celular, Facebook em uma produção que o professor pede ou em uma carta de apresentação ou um currículo. Se for um texto com clareza nas ideias o aluno precisa saber o modo adequado de produzi-lo e saber que deve haver uma preocupação com a pessoa que irá lê-lo.

Ser professor é um grande desafio que requer tempo, planejamento, dedicação, superação e acima de tudo comprometimento na sua escolha profissional. Temos que estar preparado para lidar com as inúmeras dificuldades que irão surgir no decorrer de nossa vida profissional. E não nos deixar vencer pelas dificuldades e sim procurar possíveis soluções. Pois o professor deve ser um constante pesquisador.

Com isso, almeja-se que os docentes atuantes na rede de ensino, incluam em suas metodologias outros procedimentos que venha favorecer a produção escrita de seus alunos, pois a diversificação nas formas de ensino interfere na aprendizagem e, considerando-se o trabalho desenvolvido e aqui relatado, faz com que o aluno se volte à leitura e à escrita buscando novas possibilidades de aprendizado.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Júlio César; RODRIGUES, Bernardete Biasi. **Interação na Internet**: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

COSTA, Maria da Graça Val. **Redação e textualidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FAULSTICH, Enilde L. de J. **Como ler, entender e redigir um texto**. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GERALDI, João Vanderleley. **Práticas de sala de aula**. São Paulo. Editora Ática, 2002.

MARCUSCHI, Luís Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. **Gêneros textuais reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo, 2011.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SOUZA, Luiz Marques de; CARVALHO, Sérgio Waldeck de. **Compreensão e produção de textos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

YAMAZAKI, Sérgio Choiti. **Teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel**. Universidade de Mato Grosso do Sul, 2008.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

EQUIPE SUBPROJETO DE LÍNGUA PORTUGUESA PIBID – INC/UFAM BENJAMIN CONSTANT – AM



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

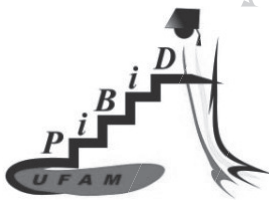
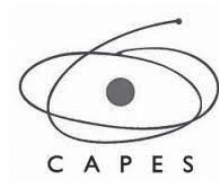
Da esquerda para a direita: Prof.^a Kátia D'Ângela Firmino (supervisora); Clara Eliana Macedo Naro (bolsista). MarileneTomé Mendes (bolsista); Seliane Menezes Cauache – atrás (bolsista); Cristiana Nazário Bezerra (bolsista); Manoel Lopes Rofrigues – atrás (bolsista); Eliana do Nascimento Lopes (supervisora); Ivo Gonçalves Bitencourt (bolsista); Raicleice Bastos Fernandes (bolsista) e Jorge Luís de Freitas Lima (coordenador).

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

INSTITUCIONAL



Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alunos 9, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 58, 60, 61, 62, 63, 65, 69, 70, 71, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86

Aprendizagem significativa 14, 19, 22, 27, 29, 30, 31, 32, 37, 47, 66, 69, 73, 74, 76, 80, 83, 87

E

Ensino 7, 9, 10, 11, 14, 15, 17, 22, 24, 25, 26, 32, 35, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 56, 57, 60, 63, 64, 65, 69, 71, 73, 75, 76, 78, 83, 85, 86, 87, 96, 97, 98, 100

Ensino fundamental 24, 26, 32, 35, 43, 46, 53, 60, 63, 69, 71, 73, 75, 76, 83, 85

Escrita 4, 7, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 24, 28, 40, 41, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 57, 58, 59, 63, 64, 75, 77, 78, 79, 80, 83, 85, 86, 87

G

Gêneros textuais 7, 10, 13, 15, 16, 17, 24, 28, 57, 58, 59, 60, 63, 64, 67, 79, 81, 83, 87

L

Língua e literatura 63, 95, 96, 97, 98, 99, 100

Linguagem 8, 9, 10, 11, 15, 24, 25, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 40, 49, 51, 52, 53, 55, 56, 59, 60, 71, 75, 76, 77, 80, 82, 83, 84, 85, 87, 96, 99, 100

Língua Portuguesa 3, 4, 8, 9, 10, 14, 15, 19, 24, 25, 26, 28, 30, 31, 33, 35, 37, 39, 40, 41, 42, 46, 47, 49, 51, 52, 53, 56, 62, 63, 64, 65, 69, 71, 73, 74, 83, 85, 89, 95, 96, 97, 98, 99, 100

P

PIBID 3, 8, 9, 14, 19, 23, 26, 28, 30, 31, 33, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 62, 63, 65, 69, 71, 73, 79, 83, 89, 95, 96, 97, 98, 99, 100

Produção textual 7, 9, 10, 21, 25, 37, 49, 50, 53, 63, 64, 65, 76, 77, 78, 79, 84, 85

Professor 23, 25, 26, 30, 32, 33, 39, 42, 47, 50, 51, 52, 62, 69, 70, 73, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 86, 96, 99

T

Textos 7, 8, 9, 10, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 27, 28, 30, 33, 34, 39, 41, 46, 49, 50, 58, 61, 62, 65, 67, 69, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 82, 84, 85, 87

Editora CRV
versão para revisão do autor

SOBRE OS AUTORES

Andréia Bernardo Arcanjo

Licenciada em Letras: Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Professora no Município de São Paulo de Olivença-AM na Escola Estadual Professora Nilce Rocha Coelho. Foi bolsista do Programa Institucional Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID no Subprojeto de Língua Portuguesa no período de março/2014 a outubro/2016. E-mail: deiavictor2013@gmail.com

Clara Eliana Macedo Naro

Licenciada em Letras: Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Professora do Município de Benjamin Constant – AM na Escola Municipal Profa. Graziela Corrêa de Oliveira. Foi bolsista do Programa Institucional Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID no Subprojeto de Língua Portuguesa no período de março/2014 a julho/2015. E-mail: cemn22@hotmail.com

Cristiana Nazário Bezerra

Licenciada em Letras: Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Professora no Município de Benjamin Constant-AM na Escola Municipal CESBI. Foi bolsista do Programa Institucional Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID no Subprojeto de Língua Portuguesa no período de 03/2014 a agosto/2015. E-mail: cristiana.nazario@hotmail.com

Eliana do Nascimento Lopes

Mestre Em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales – Paraguay, Especialista em Língua Portuguesa pela Faculdade KURIUS e Licenciada em Letras: Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Professora no

Município de Benjamin Constant-AM na Escola Estadual Coronel Raimundo Cunha (SEDUC) e na Escola Municipal Professora Graziela Corrêa de Oliveira (SEMED). Foi supervisora bolsista do Programa Institucional Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID no Subprojeto de Língua Portuguesa no período de março/2014 a fevereiro/2018. E-mail: elianadonascimento@outlook.com

Ingrid Letícia Menezes Barbosa

Mestre em Ciências da Linguagem (UNIR). Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Português (FACIMED). Especialista em Tecnologias Educacionais (PUC – RJ). Licenciada em Letras: Português e Literatura Brasileira (UNESC). Membro do Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: saberes e práticas discursivas na Amazônia (PDA, IF-RO). Desenvolve pesquisas nas áreas de Estudos da Linguagem, Linguística e Educação. Coautora do Projeto Simpósio PDA (Premiado pela SBPC na UFMG em 2017).

Ingrid Patrícia Moçambique da Silva

Discente do Curso de Bacharelado em Direito na Escola Superior de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, em Manaus – AM. Foi bolsista do Programa Institucional Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID no Subprojeto de Língua Portuguesa no período de março/2014 a agosto/2015, quando cursava Licenciada em Letras: Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. E-mail: ingridmocambite@gmail.com

Ivo Gonçalves Bitencourt

Licenciado em Letras: Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Professor do Município de Benjamin Constant – AM na Escola Municipal Profa. Graziela Corrêa de Oliveira. Foi bolsista do Programa Institucional Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID no Subprojeto de Língua Portuguesa no período de março/2014 a junho/2016. E-mail: ivo.ufam@hotmail.com

Jorge Luís de Freitas Lima

Docente do Instituto de Natureza e Cultura – INC da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Doutor em Sociedade e Cultura na Amazônia (UFAM), Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia (UFAM). Bacharel em Direito (UNIR). Licenciado em Letras: Língua Portuguesa e respectivas literaturas (UNIR). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: saberes e práticas discursivas na Amazônia (PDA, IF-RO – Premiado pela SBPC na UFMG em 2017). Membro do Grupo de Pesquisa Observatório de Ensino de Línguas – UFAM e do Grupo de Pesquisa Infâncias, Criança e Educação na Fronteira Amazônica – UFAM. Foi Coordenador de Área no Subprojeto de Língua Portuguesa do Programa Institucional Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID do Instituto de Natureza e Cultura-INC/UFAM no período de fevereiro/2014 a fevereiro/2018. E-mail: jorgefreitas@ufam.edu.br

Kátia D'Ângela Firmino

Especialista em Ensino da Língua Portuguesa pela Faculdade Tahirih, Licenciada em Letras: Língua Portuguesa e Literatura Portuguesa pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Professora no Município de Benjamin Constant-AM na Escola Estadual Coronel Raimundo Cunha (SEDUC) e na Escola Municipal Professora Graziela Corrêa de Oliveira (SEMED). Foi supervisora bolsista do Programa Institucional Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID no Subprojeto de Língua Portuguesa no período de março/2014 a fevereiro/2018. E-mail: katiafirminoprofessora@gmail.com

Keylla Aparecida Fermin Adrião

Licenciada em Letras: Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Foi bolsista do Programa Institucional Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID no Subprojeto de Língua Portuguesa no período de março/2014 a junho/2017. E-mail: keyllalevifermin@gmail.com

Manoel Lopes Rodrigues

Especialista em Informática na Educação pelo IFAM-AM, Licenciado em Letras: Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Foi bolsista do Programa Institucional Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID no Subprojeto de Língua Portuguesa no período de março/2014 a fevereiro/2017. E-mail: m.rodriguesbc74@gmail.com

Marilene Tomé Mendes

Licenciada em Letras: Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Foi bolsista do Programa Institucional Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID no Subprojeto de Língua Portuguesa no período de março/2014 a outubro/2016. E-mail: maritomemendes@hotmail.com

Raicleice Bastos Fernandes

Assessora Educacional, Licenciada em Letras: Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e de Língua Espanhola. Foi bolsista do Programa Institucional Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID no Subprojeto de Língua Portuguesa no período de março/2014 a março/2015. E-mail: raicleiceletras@gmail.com

Raimunda Nonata Lopes Cardoso

Licenciada em Letras: Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Professora no Município de Atalaia do Norte-AM I na Escola Municipal Luciney Mello Carneiro. Foi bolsista do Programa Institucional Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID no Subprojeto de Língua Portuguesa no período de março/2014 a junho/2016. E-mail: cardosoraimunda14@gmail.com

Rocilange Salles Cabral (*in memoriam*)

Professora do Curso de Letras na Universidade do Estado do Amazonas – Centro de Estudos Superiores de Tabatinga – CESTB/UEA), Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade Táhiri – Instituto Superior de Educação do Amazonas (ISEAMA), graduada em Letras – Língua Portuguesa (UEA/CESTB).

Seliane Menezes Cauache

Licenciada em Letras: Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Professora no Município de São Paulo de Olivença-AM na Escola Estadual Monsenhor Evangelista de Cefalônia. Foi bolsista do Programa Institucional Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID no Subprojeto de Língua Portuguesa no período de março/2014 a junho/2016. E-mail: selinha_spo.bc@hotmail.com

Sérgio Nunes de Jesus

Pós-Doutor em Educação (UFLO). Doutor em Ciências da Educação (UTIC). Mestre em Linguística (UNIR). Licenciado em Letras Português-Inglês (UNEB). Acadêmico do curso de Licenciatura em História (UNIUBE). Foi professor visitante na York University por meio do Department of Languages, Literatures and Linguistics (Faculty of Liberal Arts & Professional Studies, Toronto-Canadá). Assessor Científico da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência/SBPC. Da Associação Brasileira de Editores Científicos-ABEC. Avaliador de Cursos Superiores do Guia do Estudante (GE), da Editora Abril – Área / Verbetes: Letras. Membro do Conselho Consultivo do Movimento Internacional Lusófono – MIL/Portugal. Membro Fundador da Academia de Letras de Cacoal/ACLEC-RO. Membro da Associação Cacoalense de Imprensa/ACI-RO. Membro Consultivo Permanente nas Editoras CRV/PR e Paco Editorial/SP. Atualmente lidera o Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia/CNPq – (Premiado pela SBPC na UFMG em 2017) e desenvolve pesquisas nas áreas de Estudos

da Linguagem – Educação – Povos e Comunidades Tradicionais. Jornalista/Articulista (DRT 0001619-RO – Portaria 89, de 22 de janeiro de 2016 – MTPS). Pesquisador Associado do Projeto PAINTER – FAPEAM – UFAM (INC, Benjamim Constant-AM). Escritor, músico e poeta. E-mail: sergio30canibal@bol.com.br

Sérgio Waldir Del Aguila Yactayo

Cadastrador do Programa Bolsa Família (PFB) atuando na Secretaria de Assistência Social (CRAS) no município de Santo Antônio do Içá – AM. Foi bolsista do Programa Institucional Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID no Subprojeto de Língua Portuguesa no período de março/2014 a julho/2015, quando cursava o Licenciada em Letras: Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. E-mail: serginhoactayo@gmail.com

Tatiane Feitosa de Oliveira

Licenciada em Letras: Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Professora no Município de Amaturá-AM na Escola Municipal Duque de Caxias. Foi bolsista do Programa Institucional Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID no Subprojeto de Língua Portuguesa no período de março/2014 a julho/2015. E-mail: tatysevalho@gmail.com

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

Versão final

SOBRE O LIVRO

Tiragem: 1000

Formato: 14 x 21 cm

Mancha: 10,3 x 17,3 cm

Tipologia: Times New Roman 11,5/12/16/18

Arial 7,5/8/9

Papel: Pólen 80 g (miolo)

Royal Supremo 250 g (capa)

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização