CONTRIBUIÇÕES DO SUBPROJETO PIBID DE LÍNGUA PORTUGUESA: ATIVIDADES APLICADAS NA ESCOLA TANCREDO NEVES NAS TURMAS DE 8º E 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL[1]

Silvia Conceição Vinhork Nogueira[2]
Viviane Braz Nogueira[3]

RESUMO

O Subprojeto de Língua Portuguesa "leitura e produção de texto: reflexão, ação e interação'' que faz parte do programa PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da UFAM), composto por 18 alunos do curso de Letras do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA em Humaitá- AM, desenvolve atividades referentes a interpretação e produção de texto, e ajuda a preparar os alunos para nova etapa do Ensino Médio. O objetivo deste trabalho é mostrar como são desenvolvidas as ações realizadas pelo subprojeto, bem como refletir sobre as experiências vivenciadas em sala de aula e sobre as práticas pedagógicas adotadas na execução das atividades de leitura, de interpretação e de produção textual de acordo com o olhar crítico dos alunos participantes. Este trabalho baseia-se, sobretudo na abordagem qualitativa. Assim pautou-se em Antunes (2003), PCN (1998), Carneiro (2001), Cagliari (1993), Freire (2006), Garcia (2002), Geraldi (2006), Karling(1991).

Palavras-chave: PIBID, leitura, interpretação e produção de texto

ABSTRACT

The Subproject of Portuguese Language "reading and text production: reflection, action and interaction " which is part of Program PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da UFAM) developed by 18 students of the Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA in Humaitá- AM, develops activities relating to interpretation and text production, and it helps to prepare students for new stage of high school. The aim of this work is to show how the actions taken by the subproject are developed, as well as reflect on the experiences in the classroom and on the pedagogical practices in implementing the activities of reading, interpretation and text production applied for scholarship students. The actions of the Portuguese Language PIBID subproject are based mainly on the qualitative approach. Thus guided in Antunes (2003), PCN (1998), Carneiro (2001), Cagliari (1993), Freire (2006), Garcia (2002), Geraldi (2006) and Karling (1991).

Keywords: PIBID, reading, interpretation and text production

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende mostrar a importância das atividades de leitura, de interpretação e de produção textual aplicadas na escola Tancredo Neves pelo subprojeto PIBID de Língua Portuguesa do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA de acordo com o olhar crítico dos alunos participantes. A partir de teóricos que tratam sobre essas habilidades, faz-se

Trabalho final de Conclusão de Curso (TCC).

[2]Acadêmica do Curso de Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa na Universidade Federal do Amazonas; silvia.vinhork@gmail.com

[3]Orientadora e Professora Mestre do Instituto de educação, Agricultura e Ambiente – IEAA, a Universidade Federal do Amazonas; vivianebraznogueira@bol.com.br

uma reflexão sobre o papel que a leitura e a interpretação textual desempenham na vida escolar do aluno.

Pretende-se ainda, destacar a responsabilidade que o educador tem em despertar nos alunos o hábito e o prazer pela leitura, oferecendo atividades não só por meio de livros didáticos, mas também através de outros recursos literários, como por exemplo: narrativas curtas, contos, poesias e vídeos, como forma de estimular o pensamento crítico e o interesse do leitor fazendo com que ele amplie seus conhecimentos, enriqueça seu vocabulário e, assim, consequentemente aprimore a escrita.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 21) afirmam que "o aluno precisa construir um conceito sobre a linguagem, refletir sobre ela e aprender as várias possibilidades de uso da língua, tanto oral como escrita".

Nessa perspectiva, o referido subprojeto visa contribuir para a formação de discentes críticos, letrados e competentes linguisticamente para participar e interferir no meio em que vive. É importante também dizer que o papel da escrita é indispensável no sentido de que dominem tanto a linguagem oral e quanto a escrita (SUBPROJETO PIBID DE LÍNGUA PORTUGUESA 2010).

Sobre esse ponto de vista, Antunes (2003, p. 63) ressalta também que "nossos ideais de cidadania reclamam por uma escola eficiente: escola que ensine a ler, a escrever, a interpretar, a analisar, a pensar sobre a linguagem, a se emocionar diante de um texto literário".

Assim, o desenvolvimento de práticas alternativas e diversificadas de leitura e produção textual proporciona metodologias mais dinâmicas e um aprendizado mais eficiente, além de promover a interação entre alunos, professores e bolsistas do PIBID. Diante disso, o PIBID de Língua Portuguesa do IEAA procura utilizar atividades diversificadas de leitura, de interpretação e de produção de textos que buscam despertar o senso criativo e crítico dos leitores e futuros escritores das escolas em que atuam.

1. REFERÊNCIAL TEÓRICO

1.1 A importância das atividades de leitura e interpretação

Discutir sobre a importância das atividades de leitura e interpretação de texto no Ensino Fundamental requer uma reflexão profunda sobre as dificuldades que os alunos apresentam no domínio pleno da leitura, uma vez que se espera que os referidos discentes

concluam a educação básica dominando todas as competências leitoras exigidas pelos planos de educação.

Neste sentido, há muitas maneiras de interagir ou dialogar com o texto, e a leitura é um dos processos fundamentais para que esta interação ocorra. É por meio dela que os alunos ou leitores podem descobrir os sentidos que um determinado texto que expressar ou até mesmo o que poderíamos dizer daquilo que escreveu um determinado autor. Por isso, o "ato de ler" não deve ser apenas uma obrigação escolar, mas sim uma prática prazerosa.

É também importante frisar que nas aulas de Língua Portuguesa a seleção das atividades de leitura e interpretação devem ser diversificadas para que os alunos não fiquem limitados somente a um olhar restrito ou seja, os alunos precisam ter um repertório de leituras variadas e instigantes por meio dos diversos gêneros textuais. Assim ele colocará em prática tudo que aprende e este aprendizado servirá para sua vida.

Baseado nisso, Antunes (2003, p.70) afirma que:

> A atividade da leitura favorece, num primeiro plano, a ampliação dos repertórios de informação do leitor. Na verdade, por ela, o leitor pode incorporar novas ideias, novos conceitos, novos dados, novas e indiferentes informações acerca das coisas, das pessoas, dos acontecimentos, do mundo em geral.

Tendo por base que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa na escola é o desenvolvimento de habilidades que melhorem o desempenho dos alunos nas práticas comunicativas tanto orais quanto escritas, tornando-se competente ao produzir textos adequados e socialmente relevantes (PCN, 2003, p.122). No entanto, observa-se na grande maioria das aulas de Português um quadro oposto ao que se fundamenta na teoria, com conteúdos tradicionais que priorizam as regras gramaticais com atividades descontextualizadas e artificiais, como por exemplo, o estudo de frases soltas para serem analisadas morfologicamente ou sintaticamente.

Nesse contexto, faz-se necessário refletir sobre uma prática escolar que conduza o aluno a compreender a língua em sua totalidade, já que decorar regras e responder a exercícios mecânicos não fará com que eles compreendam todas as variações que a linguagem possa ter.

De acordo com o PCN (1997, p.53),

> O trabalho com leitura tem o intuito de formar leitores competentes e, consequentemente, a formação de escritores competentes capazes de produzirem e interpretarem diferentes textos, pois a leitura é fundamental para a produção de bons textos.

Assim fica evidente que a leitura possui uma importância fundamental para o desenvolvimento intelectual do aluno, pois permite compreender a sua razão de ser no mundo, buscando, incessantemente, mais conhecimentos sobre a realidade no qual está inserido.

Por mais que a leitura forneça inúmeras contribuições para o ser humano em várias situações, o que deve ser enfatizado é que ainda é possível encontrar situações em que há alunos que saibam ler, mas não saibam interpretar. Ou seja, eles apenas sabem decodificar sinais gráficos. Não tiram ou adicionam qualquer significado mínimo no que leram.

Sobre esse prisma, ressalta-se que a leitura não pode ser definida, como um simples processo de decodificação de palavras pelo aluno. Nessa perspectiva, o PCN (1998, p.69) afirma que:

> A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência.

A leitura tem um papel importante no entendimento da compreensão do enunciado de um problema, de um questionamento, do que se pretende conhecer do texto porque possibilita ao aluno entender o que realmente é ensinado. O que se busca através de uma primeira leitura do texto é auxiliar os alunos a delimitar as pistas em que devem se deter durante a leitura e que os ajudará a refletir sobre o sentido do mesmo.

Para que um aluno ou qualquer sujeito leitor tenha uma boa compreensão acerca de um determinado assunto é essencial que os mesmos saibam fazer adequadamente o uso da habilidade de leitura. Isso reforça a necessidade de variadas leituras que possibilitem diversas interpretações, ou seja, quanto mais se ler, mais conhecimento se adquiri e assim o aluno terá uma visão mais amadurecida no que se refere a criticidade.

Segundo Freire, (2006, p.11):

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir dar continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se predem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e o contexto.

Diante dessa visão crítica, a leitura é uma prática que faz parte do nosso dia a dia, seja na escola, nas tarefas de casa, durante algum processo que fazemos, ou seja, ela está presente em todos os momentos. E através dela que podemos enriquecer, nosso vocabulário, obter conhecimento, dinamizar o raciocínio e a interpretação. Na escola deve haver esse "diálogo" daquilo que o aluno está vivendo no seu mundo particular com o que lhe é apresentado em sala de aula. Em outras palavras é válido dizer que este "mundo particular" é muito significativo, pois o que a criança traz consigo é fundamental para o desenvolvimento de suas habilidades.

1. 2 Importância da leitura para a produção textual

É fato inegável que a prática de leitura está ligada a produção textual, ou seja, se aluno possui o hábito de ler com certeza ele terá menos dificuldade para produzir um texto. Na escola, uma grande dificuldade enfrentada pelos alunos com relação à habilidade de escrita recai justamente na prática de leitura quer seja nas aulas de Língua Portuguesa, quer seja nas demais áreas do conhecimento.

Segundo Geraldi (2006, p. 120) "na situação escolar o aluno é obrigado a escrever dentro de certos padrões previamente estipulados e, além disso, seu texto será julgado. Consciente disso, o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará". Fica evidente que o aluno dificilmente tem oportunidade de escolha, a escola de um modo geral não dá liberdade ao aluno para se expressar na escrita da forma que deseja.

É importante lembrar que o domínio pleno da leitura nos habilita, consideravelmente, em discussões, debates e seminários tanto na educação básica quanto nas universidades, visto que essas técnicas são constantemente utilizadas como método de ensino. Para o PCN de Língua Portuguesa (1998, p. 64-65), "na escola, uma prática de leitura intensa é necessária por muitas razões". Ela pode:

> 1. Possibilitar a vivencia de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação;
> 2. Permitir a compreensão do funcionamento comunicativo da escrita: escreve-se para ser lido;
> 3. Aproximar o leitor dos textos e os tornar familiares-condição para a leitura fluente e para a produção de textos;
> 4. Informar como escrever e sugerir sobre o que escrever;
> 5. Possibilitar ao leitor compreender a relação que existe entre a fala e a escrita. [...]

Com base nisso a leitura deve ser um processo pelo qual o leitor realiza um trabalho de construção do significado do texto e não se trata apenas de extrair informações da escrita. Dessa forma, nesse processo de aprendizagem, leva-se o aluno a aprender como se desenvolve a competência textual, o que torna bastante significativo para a prática da escrita de diversos textos.

Indubitavelmente, o aluno ao ter maior contato com a prática da leitura, terá facilidade ao iniciar uma produção de texto, pois apresentará um vocabulário mais enriquecido e saberá organizar suas ideias. Por isso é importante que o aluno saiba que está escrevendo não somente por obrigação, mas sim para seu texto ser lido e valorizado.

Nessa perspectiva, a escola deve estar centrada no desenvolvimento de competências, de habilidades, na aprendizagem e no aluno. Diante disso Carneiro (2001, p. 09) expõe o seguinte:

> Todos, escritores, ou não, são unânimes em apontar as dificuldades da tarefa de escrever. Muitos a consideram um aprendizado demorado, dispendioso e pouco eficiente, já que são poucos os que chegam a redigir textos de forma adequada. Outros afirmam que escrever é lutar inutilmente contra as palavras, pois parecem nunca atingir plenamente os objetivos pretendidos [...]

Sobre esse olhar, pode-se afirmar que ainda há uma grande dificuldade enfrentada pelos alunos quanto a escrita de textos adequados e coerentes. Esta dificuldade é uma realidade constante nas salas de aula, pois os alunos ainda demonstram ter esse “bloqueio” para passar para o papel as ideias, uma vez que a fala é mais espontânea, ou melhor, menos cerimoniosa e, com certeza é mais acessível ao uso, já a escrita apresenta normas gramaticais mais rígidas, tais como, regras ortográficas, acentuação etc.

Diante disso, Garcia (2002, p.301) afirma que “aprender a escrever é, em grande parte, se não principalmente, aprender a pensar, aprender a encontrar ideias e a concatena-las, pois, assim como não é possível dar o que não se tem, não se pode transmitir o que a mente não criou ou não aprisionou”.

Levando em consideração a produção de texto na escola cabe aos educadores, proporciar condições para que o aluno possa exercitar-se na arte de pensar, captar e criar suas próprias ideias, por meio de atividades que propiciem acima de tudo uma reflexão para a produção de um novo texto e que através dele possam expressar suas ideias, conceitos, informações e sentimentos de maneira clara, coeso e coerente.

Os professores podem e devem preparar no ambiente escolar um espaço cultural capaz de instigar, sugerir e convocar certos conhecimentos, atitudes, valores, desejos e reflexões. Sendo assim, formando leitores dentro das diferentes naturezas da linguagem escrita.

Antunes (2003, p.48) ressalta que:

> Dessa forma toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam. Pela escrita alguém informa, avisa, adverte, anuncia, descreve, explica, comenta, opina, argumenta, instrui, resume, documenta, faz literatura, organiza, registra e divulga conhecimento produzido pelo grupo.

Para a prática de produção de textos ser eficiente, deve-se envolver procedimentos fundamentais distribuídos em duas etapas: o que antecede e o que coincide com o ato de escrever, propriamente dito.

Na primeira etapa, orienta-se aos alunos na busca de conteúdos, ideias, opiniões e informações a serem colocados no papel. Na segunda, deve-se preocupar com o modo de fazer a estruturação do texto, tornando-o coeso e coerente.

Os alunos devem estar cientes de que escrever e expressar ideias, conceitos, informações, sentimentos, sensações de maneira clara, coesa e coerente com aquilo que se deseja, e cabe ao professor ensinar o aluno a selecionar tanto palavras e frases, como ideias, conceitos e informações para que possam obter o resultado desejado em sua produção textual.

2. SOBRE O PIBID DE LÍNGUA PORTUGUESA

2.1 A pratica da leitura e da produção de texto no PIBID de língua portuguesa.

O Subprojeto de Língua Portuguesa iniciou-se em 2012 no *campi* de Humaitá. Atualmente é composto por dezoito alunos bolsistas do curso de letras da UFAM. O subprojeto tem a finalidade de contribuir para o aprendizado de leitura, interpretação e produção dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa. O programa é direcionado para duas escolas do município de Humaitá: Escola Estadual Tancredo Neves e Escola Estadual Gilberto Mestrinho.

A distribuição dos alunos-bolsistas nas referidas escolas foi feita levando em conta a demanda de turmas. São 12 bolsistas na escola Tancredo Neves e 6 bolsistas na escola Gilberto Mestrinho. Havendo nestas 3 turmas (dois 9º anos e um 8º ano) e naquela 6 (três 8º e três 9º anos). Cada bolsista tem uma carga horária de 12 horas semanais, incluídas já a etapas de

pesquisa, seleção, organização e planejamento das atividades que serão aplicadas nas escolas. Os bolsistas trabalham com os alunos desenvolvendo atividades diferenciadas e inovadoras, e de forma interativa.

O Subprojeto PIBID de Língua Portuguesa tem os seguintes objetivos: Oportunizar aos acadêmicos do Curso de Letras - Português/Inglês do IEAA vivenciar a prática docente, fazendo uma reflexão entre a teoria e prática; contribuir para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, através do domínio de habilidades como ler, compreender, argumentar e produzir textos coesos e coerentes (SUBPROJETO PIBID DE LINGUA PORTUGUESA 2010).

O subprojeto PIBID de Língua Portuguesa pauta-se no domínio das práticas de leituras e da produção de gêneros textuais diversos sendo estes relevantes para um bom desempenho escolar não só na disciplina de Português, como também, nas demais disciplinas. Constata-se que o PIBID de língua portuguesa (2012) busca alcançar as seguintes metas:

> a) Contribuíram para o fortalecimento de laços e a aproximação mais direta entre o IEAA e a comunidade escolar de Humaitá - AM;
> b) Estabeleceram parcerias com as escolas, facilitando a inserção dos alunos do Curso em Licenciatura em Letras no cotidiano da escola;
> c) Promoveram nos graduandos do Curso de Letras o desenvolvimento de inferir, comparar, argumentar, pesquisar e produzir de maneira coerente e crítica;
> d) Melhoraram nas escolas participantes os resultados na avaliação IDEB;
> e) Incentivaram os graduandos e os licenciados em Letras a desenvolver uma educação escolar de forma prática e criativa.
> f) Levaram aos futuros professores e professores da rede pública novos conceitos e novas práticas pedagógicas para o ensino da Língua Portuguesa;
> g) Desenvolveram habilidades e competências leitora, escritora, discursiva e linguística tanto dos acadêmicos do curso de Letras quanto dos alunos da escola pública.
> h) Despertaram e incentivar o interesse dos alunos da escola pública para a leitura, interpretação, compreensão e produção de textos em Língua Portuguesa; (SUBPROJETO PIBID DE LINGUA PORTUGUESA, 2010).

Com base em todas essas considerações feitas em torno da relevância do subprojeto PIBID de Língua Portuguesa é inegável constatar que positivamente este projeto contribui em todos os sentidos tanto para a vida acadêmica dos pibidianos quanto para o público alvo que são os alunos das escolas participantes. Para o acadêmico ao permitir uma reflexão entre a teoria

e a prática, além da experiência enriquecedora. Para os alunos da escola ao contribuir significativamente com o rendimento da aprendizagem no ensino de Língua Portuguesa.

2.2. Como é trabalhada a prática de leitura no PIBID

Os pibidianos trabalham primeiramente com atividade diversificada de leitura e interpretação textual. Essas atividades são selecionadas de acordo com a faixa etária dos alunos, buscando fazer uma ligação do assunto com o conhecimento prévio dos mesmos. São trabalhados vários tipos de gêneros textuais tais como: Conto, crônica, poesia, histórias em quadrinhos e outros que ajudam a aumentar o repertório dos alunos bem como desperta o interesse pela leitura.

Para iniciar o trabalho com a leitura definia-se primeiramente a seleção do gênero textual abordado para a aula proposta. Tal escolha leva em conta a realidade dos alunos, por isso optou-se em escolher gêneros que despertem o interesse como entrevistas, bilhetes, cartas, crônicas, poemas, contos. Sobre esse cuidado com a seleção dos gêneros, o PCN (1998, p 24) ressalta que:

> Os gêneros existem em número quase ilimitado, variando em função da época (epopeia, *cartoon*), das culturas (haikai, cordel) das finalidades sociais (entreter, informar), de modo que, mesmo que a escola se impusesse a tarefa de tratar de todos, isso não seria possível. Portanto, é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada.

Há uma variedade de gêneros textuais com especificidades distintas, por isso procurou-se limitar apenas aqueles que estavam mais próximos a realidade dos alunos e, portanto, mais fáceis de serem explorados durante a leitura.

Detalhadamente diríamos que num momento inicial explora-se o conhecimento dos alunos acerca de determinado assunto que eles irão encontrar no texto daquela aula. Esse momento é uma introdução da aula. Em seguida, já com a escolha do texto de leitura (e também a definição do gênero ao qual o texto pertence) era exposto um título ou uma temática no quadro para que os mesmos criassem hipóteses sobre o texto.

Com a leitura do texto apresentado era solicitado que os alunos iniciassem a leitura silenciosa, e isso é claro com releituras por um determinado tempo. Em seguida pedia-se voluntariamente para alguns alunos lerem em voz alta até um determinado “ponto” do texto, sendo que outro pudesse seguir de onde o último parou. Depois seguia-se com uma leitura

completa feita pelo estagiário em voz alta. Para fechar o trabalho com a leitura, iniciava-se o momento de discussão coletiva sobre o entendimento do texto lido, bem como análise de aspectos formais do mesmo (características) e a interpretação do mesmo.

A importância de levar aos alunos o conhecimento de alguns gêneros textuais, possibilita um interesse a mais pela prática da leitura, uma vez que os alunos entrarão em contato com diferentes tipos de textos, e assim também reconhecerão que determinados tipos de textos se constituem com características especificas relacionadas com a habilidade da escrita. Em outras palavras, pretende-se dizer que o trabalho com um repertório variado de gêneros dá ao aluno a chance de reconhecer que ao fazer a leitura de um dado gênero, o mesmo passará a perceber marcas textuais específicas daquele determinado gênero (saberá por exemplo que ao ler a seguinte frase "tome dois quilos de açúcar e adicione..." reconhecerá que esta é uma forma textual do gênero receita).

Sobre esta possibilidade que a leitura dos gêneros permite Marcuschi (2008, p. 188) afirma que "daí dizer-se que os gêneros são modelos comunicativos. Servem, muitas vezes, para criar uma expectativa no interlocutor e prepara-lo para determinada reação". Enfim as marcas textuais reconhecidas mediante a leitura de um texto já permitem que o aluno identifique de qual gênero ele pertence, assim como já o prepara através de uma certa expectativa.

2.3. Como é trabalhada a prática de produção de texto nas aulas do PIBID

As atividades de produção texto são aplicadas logo após os debates das leituras, já que a partir da leitura que se tem uma compreensão do texto, permitindo assim uma interação entre o leitor e o texto. Em outras palavras vale dizer que não há como trabalhar essas habilidades independentemente, uma precede a outra.

Sobe esse prisma Cagliari (1993, p.103), destaca que:

> Significados específicos que devem ser decifrados por quem é habilitado. A escrita seja qual for, tem objetivo primeiro permitir a leitura. A leitura é uma interpretação da escrita, que consiste em traduzir os símbolos escritos em fala [...]

Um dos passos iniciais é possibilitar aos alunos compreensão sobre o tema proposto para produção de texto e em seguida a escrita do texto. É claro que com base nas discussões sobre determinado texto espera-se que eles tenham algo como referência sobre o que já foi dito. Por exemplo, para se explorar a produção de um texto narrativo, é importante que na etapa

anterior já se trabalhou um exemplo de texto narrativo, tanto por meio da leitura quanto da interpretação adequada ao texto. Então tendo já explanado as características de um texto narrativo ficará mais fácil saber que elementos ajudarão na produção de um texto narrativo.

Após essa explicação parte-se para o trabalho de escrita propriamente dito, no qual os alunos começam a colocar no papel suas "ideias". Nessa etapa são feitos rascunhos, a escrita e a reescrita, até chegar-se a versão final do texto

Depois de finalizado o texto, recolhe-se para uma "correção" convencional atentando principalmente para aos aspectos da própria escritas dos alunos, como erros mais recorrentes de ortografia, pontuação, palavras repetidas, acentuação. Depois verifica-se algumas inadequações quanto coerência, coesão e clareza do texto.

Feito isto entrega-se os textos para os alunos com as anotações escritas e pede-se para eles analisarem seus "erros" ou se tenham alguma observação a fazer quanto as anotações. Dando continuidade parte para a etapa de reescrita do texto, já fazendo essas adequações necessárias. Essa etapa consiste na reformulação do texto. Depois reformulado o texto, e podendo já ser considerado como uma versão final. Entrega-se o texto definitivo.

3. METODOLOGIA

Para realização deste trabalho o método utilizado para o desenvolvimento do mesmo foi feito primeiro um levantamento bibliográfico com alguns teóricos tais como: Antunes (2003) Cagliari (1991), Carneiro (2001), Freire (2006), Geraldi (2006), Garcia (2002), Karling (1991), PCN (1998 e 2000).

No segundo momento foi realizada uma pesquisa de campo, na qual foram feitas coletas de dados através de questionários com as series de 8° e 9° anos da Escola estadual Tancredo Neves do Município de Humaitá-AM.

Dessa forma, foi feita uma pesquisa qualitativa, em que o entrevistado pensa e fala de um determinado assunto de forma espontânea. É importante ressaltar que todos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido autorizando a análise do questionário desde que fossem preservados seus nomes.

Diante disso, é fundamental que a pesquisa parta de uma relação de teoria e prática. Segundo Lüdke & André (1986, p. 13) a pesquisa qualitativa: "[...] envolve a obtenção de dados descritos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes".

Sob esse prisma, foram recolhidos Vinte e seis (26) questionários de alunos do Ensino Fundamental da referida escola, com o intuito de saber a respeito da importância das atividades trazidas pelo Subprojeto de Língua Portuguesa.

4. ANÁLISE DE DADOS

Nesta etapa do trabalho realizou-se uma análise das respostas obtidas pelos questionários que foram aplicados aos alunos de 8º e 9º anos do ensino fundamental na Escola Estadual Tancredo Neves do Município de Humaitá-AM. Para esta coleta foram necessárias a contribuição de 26 alunos com faixa etária entre 12 e 15 anos, sendo 8 do sexo masculino, e 18 do sexo feminino. O referido questionário era composto de 10 questões. Os alunos serão identificados como A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A22, A23, A24, A25 e A26.

A primeira pergunta questionava aos alunos como eles veem as aulas de Língua Portuguesa. A maioria dos alunos entrevistados respondeu que a aulas eram boas e importantes, pois é através do ensino de Língua Portuguesa que eram superadas suas dificuldades quanto a leitura, a escrita e a oralidade. De acordo com os referidos alunos é nas aulas de Língua Portuguesa que eles aprendem a escrever e falar corretamente. Comprova-se isto através das seguintes respostas selecionadas:

> - Muito boa e explicada, o professor nos ajuda em nossas dificuldades. (A7)
> -Eu vejo uma aula muito importante para nos alunos, porque nós aprendemos a escrever muito bem e falar certo. (A11)
> - Legal, porque a gente aprende mais, e daqui para a frente a gente vai usar muito. (A17)
> - No meu ponto de vista eu vejo boa porque é nessa aula que eu melhoro minhas leituras e minhas escritas. (A26).

Por estas respostas ficam evidentes que os alunos têm uma concepção coerente, ainda que superficialmente sintética do ensino de língua materna (que é referente as habilidades de leitura e escrita). É claro que após a algumas etapas anteriores da vida escolar, esses alunos possam estar situados quanto ao foco do que é ensinado nas aulas de “português”. Foi válido a terceira afirmação (A17), no sentido de que resume a ideia que todo o conhecimento é cumulativo e necessário para quaisquer contextos que exigirão este conhecimento.

Nessa perspectiva, o PCN (2000, p.15) ressalta que:

> "O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso a informação expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensina-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos"

Constata-se que a importância do ensino de Língua Portuguesa vai muito além das respostas dadas dos alunos para a relevâncias das "aulas de português". As respostas dadas como "escrever muito bem e falar certo", "... melhoro minhas leituras e minhas escritas" e "... daqui pra frente a gente vai usar muito" reforça um pouco toda responsabilidade que a escola deve assumir para que o aluno tenha domínio da língua oral e escrita, uma vez que sabendo fazer uso adequado desses saberes linguísticos o mesmo se sentirá encorajado a prosseguir diante de situações desafiadoras.

A segunda questão era objetiva, e perguntava-se qual tipo de atividade eles preferiam "ver" nas aulas de língua portuguesa, seguida de uma justificativa. Foi dado como opções de respostas para os alunos: atividades de leitura, de interpretação e produção de textos. Não houve uma única opção de resposta como maioria, e sim uma distribuição igual entre as respostas referentes as atividades de leitura e produção de textos. Eis aqui algumas respostas:

> - Porque eu gosto muito de ler várias histórias diferentes. (A7)
> - Porque as pessoas aprendem mais com a leitura, e conhece novas palavras. (A18)
> - Porque a produção de textos é mais criativa, você pode ter bastante ideia para fazer um texto. (A11)
> - Porque a gente vai aprendendo a escrever certo. (A19)

Quanto as justificativas dadas, entende-se que os alunos que escolheram "habilidades de leituras", pautavam-se no fato da prática de leitura favorecer um repertório variado de leituras (gêneros). Aos que assinaram a "produção de texto" argumentaram que com esta prática o aluno adquire o hábito de escrever certo.

Percebe-se por meio das respostas dos alunos que eles assumiram uma prática de leitura e produção textual que antes não tinham. Talvez suas leituras só se limitavam ao livro didático, mas nas aulas do subprojeto PIBID de língua portuguesa essa rotina foi modificada, pois foram selecionados variados gêneros textuais: eram contos, crônicas, poesias, entre outros. Sendo assim, várias leituras diferentes, o que também contribuía para o contato de novas palavras. E com mais leitura com certeza se tornava mais fácil escrever.

Quando questionados sobre o que eles achavam das atividades trazidas pelo projeto PIBID para as aulas de Língua Portuguesa, os mesmos tinham que optar por quatro opções de respostas sugeridas seguindo de uma breve justificativa. Os resultados se distribuíam paralelamente do conceito “bom” para o “ótimo”. As respostas dos alunos mostram as atividades como ótimas, e boas:

> - Gosto porque muda um pouco nas aulas e bom mudar do tradicional. (A7)
> - Eu acho ótimo porque a gente precisa do PIBID para aprendermos a fazer bons textos e melhorar nas leituras. (A4)
> - Porque deixas a aula de português mais divertida e diferente. (A20)
> - Porque eles trazem mais atividades diferentes e bem legais. (A23)

Baseado nessas respostas percebe-se que os alunos encaravam as aulas do projeto como algo diferenciado do ensino tradicional, pois as atividades são dinâmicas e diferenciadas, o que com certeza contribui com as motivações na aprendizagem dos alunos. Dessa forma, evidencia-se a necessidade da busca de metodologias inovadoras que não limite as aulas ao ensino mecânico da Língua Portuguesa.

Sobre esta importância em busca de métodos inovadores Karling (1991, p.23) afirma que “Ensinar é procurar descobrir interesses, gostos, necessidades e problemas do aluno; escolher conteúdo, técnicas e estratégias; prover materiais adequados e criar ambiente favorável para o estudo”. Conclui-se pelas falas dos alunos que o subprojeto PIBID já possibilita o desenvolvimento de aulas que despertem seu interesse por algo que chame sua atenção, seja através de atividades diferenciadas, conhecimentos novos, uma vez que o aluno motivado busca desafios e novidades.

De acordo com a primeira resposta, “gosto porque muda um pouco do tradicional (A7) ” fica evidente que ainda está presente nas salas de aula o uso de métodos que configuram uma aula tradicional, mecânica, na qual o aluno só é um agente passivo do processo de ensino aprendizagem. Sendo que na verdade o aluno deve figurar como o agente transformador que desenvolve sua consciência crítica no mundo.

Ainda dando ênfase as atividades desenvolvidas no projeto PIBID, procurou-se com a quarta pergunta saber o que eles achavam dos jogos didáticos nas aulas de Língua Portuguesa. As respostas também se mantiveram distribuídas em níveis que variavam dos conceitos entre “bom” e “ótimo”. Eis aqui as citações dos alunos que demonstram essa certeza:

> - Porque eles trazem esses jogos para as aulas não ficarem muito chata, acho muito bom porque todo mundo se interagem. (A13)

> - Porque ajuda a gente a nos unir e trabalhamos juntos. (A16)
> - Porque e muito divertido e também e muito importante para nos ensinar com os jogos e aprender com o português. (A12)
> - São divertida e melhoram o aprendizado. (A18)

Com base nessas afirmações conclui-se que a inclusão de metodologias como, jogos didáticos na aprendizagem possui grande relevância para o desempenho nas aulas de Língua Portuguesa, além de chamar a atenção dos alunos, por ser algo diferenciado e dinâmico, que também contribui para a interação entre os alunos. Muitos alunos sentem dificuldades em expressar suas opiniões ou demonstram inseguranças ao falarem para os demais colegas ouvirem. Com esses jogos, o aluno aos poucos consegue interagir deixando a timidez de lado.

Nessa perspectiva, Piaget (1971 apud TREMEA, 2000) afirma que "o confronto de diferentes pontos de vista, essencial ao desenvolvimento do pensamento lógico, está sempre presente no jogo, o que torna essa situação particularmente rica para estimular a vida social e a atividade construtiva do indivíduo. "

É importante considerar que a prática de jogos deve ser utilizada como um método facilitador do conteúdo estudado. Para que isso aconteça, deve se organizar as estratégias para que se chegue a esse fim. Dessa maneira, o uso de jogos pedagógico, contribui no favorecimento do processo de aprendizagem.

A quinta pergunta foi mais específica e voltava-se a um evento que é organizado e apresentado envolvendo todos os alunos. O sarau literário, atividade realizada anualmente nas escolas participantes. Direcionou-se aos alunos o que eles achavam deste "Sarau Literário". De acordo com os alunos:

> - E muito bom, assim conhecemos e aprendemos o mundo da leitura. (A8)
> - E uma forma diferente de aprender, por isso eu gosto de participar. (A15)
> - Eu acho importante porque a gente apresenta os nossos trabalhos para a escola. (A23)
> - Eu acho bom, porque a gente pode apresentar para nossa escola nosso trabalho. (A25).

Percebe-se que o sarau literário foi bastante relevante para aprendizagem dos alunos, pois os mesmos podem conhecer e aprender ainda mais sobre o mundo da leitura e também podem expor seus trabalhos para toda comunidade escolar. Portanto, o sarau literário incentiva os alunos a praticarem a leitura e a escrita.

Sendo uma atividade diferenciada, o sarau literário oportunizou os alunos a motivarem-se mais suas habilidades de leitura e escrita já que eles tinham que se empenhar para mostrarem seus resultados (produções, leituras) para "além" do espaço de sala de aula. Outro

ponto que também foi um fator estimulante para a aprendizagem dos alunos é que através do sarau os alunos compreendiam o real sentido da importância de se produzir um texto coerente já que ia ser lido por outras pessoas.

Na sexta questão os alunos foram questionados sobre o gênero que eles mais gostavam nas atividades de interpretação de texto, essa pergunta de caráter objetivo dava abertura para várias escolhas entre as quais a crônica, a poesia, o conto, as histórias em quadrinhos e a charge. A maioria dos alunos escolheram os gêneros poesia e crônica como podemos comprovar nas seguintes respostas:

> "-Poesia. Porque nós alunos temos a oportunidade de inventar uma nova poesia e criar uma rima e fazer o que nós quisermos." (A12)
> "-Poesia. Porque para mim é muito legal e tem palavras que nos ensina para nossa vida." (A22)
> "-Crônica. Porque eu gosto de fazer textos com o que acontece no meu cotidiano." (A20
> "-Crônica. Porque eu achei interessante quando eles trouxeram os textos sobre memória e outras histórias bem legal." (A13).

É importante constatar que os alunos se identificaram com os gêneros de poesia e crônica. Através da linguagem poética os alunos puderam mergulhar no "mundo da poesia". Até mesmo por ser uma linguagem subjetiva permite que a leitura não seja tão cansativa. É interessante também dizer que a linguagem poética permite uma leitura mais aberta, uma vez que a mesma está associada a uma linguagem mais criativa e sentimental.

Já através das leituras das crônicas os alunos puderam reconhecer a estrutura e o estilo da composição do gênero crônica. Passaram a saber que a escrita de uma crônica tem umas características próprias e que a mesma está ligada a um fato do cotidiano. Ou seja, tornou-se mais fácil escrever sobre algo do próprio dia a dia do aluno, algum assunto de sua realidade.

Na questão seguinte buscou-se saber qual tipo de texto os alunos preferiam escrever dentre os quais estavam os textos narrativos, descritivos e dissertativos. O texto narrativo foi escolhido como a resposta pela maioria dos alunos. Dos 26 alunos selecionados, 18 escolheram o texto narrativo, 7 dissertativo e 5 o descritivo.

> "- Porque eu gosto de narrar um texto. " (A7)
> "- Porque é mais simples de escrever. " (A9)
> "- Porque para mim é o jeito mais fácil". (A19)
> "- Porque é o que eu consigo fazer mais". (21)

Com relação a esse assunto fica claro que a maioria dos alunos tem mais facilidade em escrever um texto narrativo entre o descritivo e o dissertativo. Na própria argumentação dos

alunos eles afirmam que é mais fácil. É claro que se exige que o aluno domine as três tipologias textuais, mas deve-se levar em conta que os mesmos ainda não tiveram um contato maior com textos dissertativos.

Outro fator que deve ser levado em consideração é que os textos narrativos não exigem por parte do autor um posicionamento mais argumentativo e crítico, na verdade libera-o para usar toda sua imaginação e criatividade ou narrar um fato verídico ou ficcional.

O aluno já está habituado desde as séries inicias a construir textos que se encaixam no estilo narrativo. É comum nas séries iniciais o aluno a escrever narrativas sobre suas férias, sua família, seus amigos, sua escola, seus sonhos, além de ouvir leituras de textos que se configuram como textos narrativos.

A oitava questão de cunho mais subjetivo, limitava-se em saber dos alunos que tipo de atividades eles gostariam que fossem desenvolvidas pelo PIBID para a sala de aula. Esta foi uma pergunta aberta, que possibilitava várias respostas. Dentre as muitas sugestões dadas observou-se que o teatro foi uma opção que merece um certo destaque. Além de ser uma forma de aprendizagem, é inegável que a prática do teatro possibilita muitas vantagens no processo de aprendizagem, principalmente por se trata de um gênero oral.

> "- Brincadeiras e peças teatrais e cinema". (A5)
> "- Gostaria que o PIBID levasse para a sala de aula atividades de teatro". (A15)
> "- Teatro". (A17)
> "- Teatro". (A18)

Quando falamos de linguagem, esta abrange não somente a escrita, mas a oralidade também. É importante que o aluno saiba se expressar através da linguagem. Com certeza a escola deve promover situações e momentos que favoreçam o desenvolvimento dessas práticas. As aulas de Língua Portuguesa podem abrir espaço para que isso aconteça, já que também vai favorecer momentos de interação, expressão e o trabalho coletivo. Além de desinibir o aluno a falar em público. Sobre isso o PCN (1998, p. 25) diz:

> "Dessa forma, cabe a escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais, etc. (...) A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.

Como exposto anteriormente, é necessário que aluno faça uso devido das várias possibilidades de saberes linguísticos, dentre os quais o domínio da linguagem escrita e oral

são essenciais. Dessa forma torna-se prazeroso que o aluno busque formas de linguagem que estão ligadas a apresentações extraclasse. E o teatro com certeza privilegia tudo isso, uma vez que permite o aluno desenvolver outras habilidades que não sejam somente no campo da língua portuguesa. Além de ser um recurso bem válido para desinibi-lo em outras apresentações de trabalhos escolares, como o seminário por exemplo

Na nona pergunta os alunos foram questionadas quais dificuldades já tinham superados no que diz respeito a interpretação e produção de texto. As respostas mais recorrentes entre os alunos selecionados foram as seguintes: dificuldades de leituras (passaram a exercitar uma leitura mais fluente), dificuldades de ortografia e da própria interpretação de texto. Vejamos a citações dos alunos que apontaram essas dificuldades que foram superadas:

> "- Antes eu escrevia palavras erradas, hoje já não escrevo mais. Tinha dificuldades em interpretar textos, também não tenho mais dificuldades". (A6)
> "- Não escrever mais palavras erradas". (A10)
> "- As dificuldades que já superei foi sobre leitura em público e também compreensão de texto". (A15)
> "- Já tive muitas dificuldades de ler algo, ou seja, "palavras difíceis" e também ao escrever, as vezes me confundo com as letras "S" e "Z". (A21).

Com relação as dificuldades superadas na própria maneira de ler, se dava pelo fato dos próprios alunos não praticarem uma leitura fluente, ou seja, apenas decifravam as palavras no papel, mas não faziam uma relação para a compreensão do texto. Eles liam por ler. Com relação as dificuldades de ortografia, foi dado aos alunos muitas atividades que oportunizavam aos alunos exercitarem a grafia correta das palavras. Quanto a dificuldades de interpretação, está por ter sido trabalhada na maioria das aulas, os alunos puderam compreender os textos mais facilmente.

Não se pode negar que não foi fácil trabalhar estas dificuldades com os alunos. As atividades aplicadas visavam não somente diminuir as dificuldades dos alunos, mas também para mostrar que os "erros" não eram uma fonte de falha na aprendizagem, mas sim se refletiam como uma fonte de aprendizagem já que mostravam o que precisava ser alcançado ainda. Sempre procurou-se mostrar aos alunos que sempre podiam "melhorar" mais.

A última pergunta foi direcionada com o intuito de saber se a prática de leitura e escrita tinha se tornado algo mais prazeroso diante das atividades propostas do PIBID. A maioria deu um "sim" como resposta, mas vamos destacar algumas respostas de alunos que justificavam em que sentido passaram a ver a leitura e a escrita com outros "olhos":

> "Sim. Porque me incentivou mais a estudar a Língua Portuguesa". (A3)

> "Sim. Pois agora eu leio muito e gosto mais de escrever e gosto de ler história, poemas, mensagens e etc". (A12)
> "Sim. Com certeza. Cada vez mais a gente vai evoluindo e aprendendo mais". (A21)
> "Sim. Porque sem leitura e a escrita o português a nossa vida não é nada. (A26).

Percebe-se que as atividades propostas pelo PIBID despertaram um interesse a mais pelas habilidades de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Como está comprovado através das respostas dos alunos, houve uma evolução não somente no aprendizado, mas também quanto ao contato de leituras diferenciadas como poemas, histórias em quadrinhos entre outros. As atividades desenvolvidas pelo PIBID buscam estratégias diferenciadas e que chamem a atenção do aluno pelas aulas de "português" e não é por mero acaso que a citação do aluno A21 termina afirmando "que estão evoluindo e aprendendo mais".

A resposta do aluno A26 "Sim. Porque sem leitura e a escrita o português a nossa vida não é nada." Revela que a leitura é de grande importância para a vida de todo ser humano, pois o pleno domínio de tal habilidade faz com que o homem saiba atribuir significados aos conhecimentos que adquiri na vida, além de permitir contatos de diversas formas com outros "mundos", e desenvolvendo cada vez mais sua compreensão.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho foi de grande relevância, pois o mesmo contribuiu para o enriquecimento do conhecimento dos alunos da Escola Estadual Tancredo Neves como também dos pibidianos de Língua Portuguesa do Curso de Letras do IEAA/UFAM.

Por meio dele foi possível dar um ponto de partida para observar e diagnosticar as dificuldades dos alunos e intervir de alguma forma para consolidar de maneira mais eficiente a aprendizagem dos mesmos. Uma vez que as dificuldades dos alunos estavam mais concentradas no aspecto interpretativo dos textos e nas produções textuais estes foram os assuntos delimitados para serem trabalhados com as turmas.

Constatou-se que é imprescindível que o aluno saiba ler com autonomia e interpretar e produzir quaisquer textos, assumindo assim uma postura que o coloque como um construtor de criticidade.

O projeto PIBID de Língua Portuguesa foi de grande relevância para os alunos participantes e acadêmicos bolsistas, pois permitiu um contato com a realidade das escolas públicas, e principalmente com o objeto de estudo que é o ensino da Língua Portuguesa. Com

esta experiência o aluno bolsista passa a ter uma visão maior do que é trabalhar com o ensino de língua materna, bem como verificar que estratégias metodológicas, recursos que foram válidos na aplicação do projeto.

Contudo, observa-se que há muito o que se fazer ainda no que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem, pois por mais que o projeto seja válido é necessário que o próprio sistema veja a necessidade de se priorizar cada vez mais projetos que venha contribuir para um ensino mais consolidado, principalmente quando tratando se de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto: Secretária de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF,1998

BRASIL. **Ministério da educação**. Secretaria de educação Fundamental. Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado Parâmetros em Ação: primeiro e segundo ciclos – 1ª a 4ª séries. Brasília: 2000.

CARNEIRO, Agostinho Dias. **Redação e construção: a escritura do text*o***. 2ª ed. rev. e ampl. São Paulo. Moderna. 2001.

CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 3 ed. São Paulo: Scipione, 1990.

FERREIRO, Emília. **Reflexão sobre alfabetização**. 24ºed. São Paulo: Cortez,2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. – 48º. Ed. São Paulo: Cortez,2006

GERALDI, João Wanderley. **Unidades básicas do ensino do português**. 3ª ed. São Paulo, 2006.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
KARLING, A.A. (1991), **A didática necessária**, São Paulo, Ibrasa.

PIAGET, Jean segundo TREMEA, Viviam Santim (Org.). **Jogos com materiais alternativos**: material confeccionado pelos acadêmicos do curso de Educação Física, Turismo e Pedagogia. UNISC. Santa Cruz do Sul, 2000.

SUBPROJETO PIBID DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2010