

PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Rafaelma Bitencourt MONTEIRO (G-UFPA)

Elson de Menezes PEREIRA (UFPA)

RESUMO

O objetivo do artigo é relatar o emprego de sequência didática em aulas de Língua Portuguesa, em turma do primeiro ano, na escola “Anacleto Castilho”, no município de São Sebastião da Boa Vista- Pa. O mesmo encontra-se dividido em três tópicos: primeiro o aporte teórico que consubstancia a apresentação e análise do objeto da pesquisa sob a perspectiva de teóricos como Cagliari (1999), que discute questões sobre a linguística na alfabetização, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que propõe uma visão de ensino ordenado e de Antunes (2003), que em suas proposições faz menção de um ensino funcional da língua materna; a seguir, apresenta informações sobre o lócus em que a pesquisa foi realizada e os atores envolvidos e; por fim descreve e analisa a sequência didática. Como resultado é enfatizada a importância do educador planejar suas aulas, incorporando proposições e exigências teórico-metodológicas, as quais primam por um ensino de qualidade, organizado sequencialmente de modo consistente e articulado à vida do aluno.

Palavras-chave: Práxis Pedagógica. Língua Materna. Sequência didática. Produção textual.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo do artigo é relatar o emprego de sequência didática em aulas de Língua Portuguesa, em turma do primeiro ano, na escola “Anacleto Castilho”, no município de São Sebastião da Boa Vista- Pa.

O mesmo encontra-se dividido em três tópicos: primeiro o aporte teórico que consubstancia a apresentação e análise do objeto da pesquisa sob a perspectiva de teóricos como Cagliari (1999), que discute questões sobre a linguística na alfabetização, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que propõe uma visão de ensino ordenado e de Antunes (2003), que em suas proposições faz menção de um ensino funcional da língua materna; a seguir, apresenta informações sobre o lócus em que a pesquisa foi realizada e os atores envolvidos e; por fim descreve e analisa a sequência didática. Como resultado é enfatizada a importância do educador planejar suas aulas, incorporando proposições e exigências teórico-metodológicas, as quais primam por um ensino de qualidade, organizado sequencialmente de modo consistente e articulado à vida do aluno.

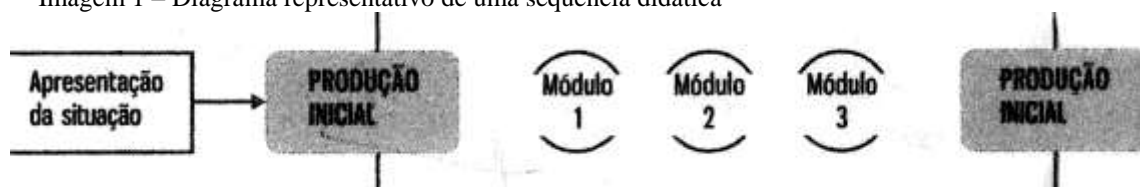
2 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E O ENSINO DE GÊNEROS NAS SÉRIES INICIAIS

A sequência didática constitui-se no mecanismo que transforma uma descrição de gênero (ou qualquer outro objeto de ensino) num programa de ensino de gênero. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.96), constrói-se a sequência didática colocando-se em relação três conjuntos de dados “comportamentos dos especialistas, comportamentos dos aprendizes e experiências de ensino” e a partir daí seleciona-se o que se deverá ensinar a partir das características e do modo de funcionamento do gênero em voga.

Os procedimentos têm um caráter modular e levam em conta tanto a oralidade como a escrita. A ideia central é a de que se devem criar situações reais com contextos que permitam

reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual, incluindo sua circulação. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) definem a sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. (IMAGEM 1).

Imagem 1 – Diagrama representativo de uma sequência didática



Fonte: Marcuschi (2008).

Como se observa no diagrama acima (IMAGEM 1), o modelo de trabalho com base nas sequências didáticas envolve 4 fases (MARCUSCHI, 2008, p.99-114):

I. Apresentação da situação (pp.99-101)

Etapa onde é feita a apresentação inicial da situação, onde é formulada a tarefa a ser desenvolvida pelos alunos, bem como definida a modalidade em que a tarefa vai ser trabalhada: se escrita ou se oral. Nela se decide qual o gênero a ser produzido, para quem ele é produzido, e a forma que terá a produção: se para jornal, livro, rádio etc.

II. A primeira produção (pp.101-103)

A produção inicial é a primeira formulação do texto que pode ser realizada tanto coletiva como individualmente. Essa etapa é crucial, pois representa a primeira atividade de produção em que o texto vai ser avaliado e revisto tantas vezes quantas necessárias e sucessivamente passando por módulos nos passos seguintes até chegar ao estágio final de elaboração.

III. Os módulos (pp.103-106)

Os módulos podem ser vários, até que se tenha treinado suficientemente a produção para a elaboração final do texto. Eles não são fixos, mas seguem uma sequência que vai do mais complexo ao simples para, no final, voltar ao complexo que é a produção textual. No decorrer do trabalho com os módulos, trata-se de dar aos alunos os instrumentos necessários para se chegar à elaboração de uma linguagem comum, tendo em vista o fato de se poder falar sobre o que se está fazendo, através de linguagem técnica adquirida no decorrer dos procedimentos trabalhados. É o momento de elaborar uma forma de ver o próprio trabalho.

IV. Produção final

Nesse momento, o aluno põe em prática o que aprendeu ao longo dos módulos. O trabalho concentra-se, portanto, no polo do aluno, sendo que esse sujeito precisa manifestar controle sobre sua própria aprendizagem sabendo dizer o que fez, por que fez e como fez. Aprende a regular suas formas de produção e seleção do gênero de acordo com a situação em que ele pode ser produzido.

O modelo apresentado tem caráter modular, ou seja, ela procede por etapas com tarefas específicas. Essa proposta permite articular a produção do gênero textual com outros domínios de ensino de língua. Do ponto de vista teórico, esse tipo de proposta de trabalho com a língua age com a produção textual e não apenas com as palavras isoladas. Além disso, tem uma visão de língua como um conjunto de práticas sociais e vê os gêneros nesta mesma linha. Não separa a oralidade da escrita como se fossem dois domínios dicotômicos. Além de considerar que a produção textual é uma atividade que se situa em contextos da vida cotidiana e os textos são produzidos para alguém com algum objetivo.

Em suma, o que se poder dizer é que as sequências didáticas “visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas” (p. 114).

3 RELATO DE PRÁTICA

3.1 O Lócus da Pesquisa e seus atores

O anexo escolar onde a pesquisa foi realizada denomina-se “Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Vereador Anacleto Castilho”, localizada à margem direita da ilha Tucupi, no município de São Sebastião da Boa Vista, fundada no ano de 2001. Um barracão comunitário, cedido pela líder e membros da comunidade católica local (Dona Analice). Seu quadro funcional é composto de uma coordenadora, 05 professores, 02 auxiliares de serviços gerais e quatro barqueiros. Dentre os docentes que mediam o processo de educação dos alunos neste espaço, apenas uma não é pedagoga.

As turmas funcionam em espaços separados por lonas plásticas. Em 2015, a escola foi a segunda colocada, em nível de município, em termos de qualidade no ensino e isso se deu pela determinação que tem cada profissional engajado dentro desse espaço. Em se tratando da turma onde esse relato foi desenvolvido, os 14 alunos que compõem a turma estão todos em idade

apropriada. Embora falte infraestrutura de qualidade, disponibilidade de recursos, é notório o desejo de cada educador educar para transformar a forma de pensar de seus alunos.

3.2 Considerações Preliminares

O presente trabalho emergiu da necessidade de assegurar aos discentes o direito de ler e escrever de modo autônomo a partir de um tema que possui grande predileção por eles – as histórias. O conhecimento é um grande prédio, que depende da boa construção de cada um de seus andares, para ter sua base e estrutura bem solidificada. Se um dos andares não for bem construído, a construção toda tende a sofrer consequências negativas. Metaforizo o conhecimento nesse molde para explicitar que a condução dessa sequência obedece ao princípio da ascendência, onde cada etapa colabora para a formação de outra e todas as etapas contribuem para a formação de um todo consistente. Primeiro, o exercício da oralidade, a seguir a decodificação e reconhecimento de letras, sílabas e palavras; por conseguinte, a conceituação de que as palavras estruturadas de modo coerente e coeso dão origem a produções maiores chamadas de textos que, em suma, serão destacadas como o próximo módulo dessa sequência.

O trabalho foi realizado ao longo do primeiro semestre de aulas, no ano de 2015, com o desejo de intervir no lócus de pesquisa e causar melhoras significativas. Nesta esteira Antunes (2003, p.5), afirma que,

[...] é flagrante, na escola, a falta de condições para que a escrita seja uma prioridade e ocupe, de fato, um plano de trabalho significativo. Pesquisas demonstram que a maior parte do tempo em sala de aula é gasta com explicações orais – compatíveis com o papel ‘transmissivo’ que os professores historicamente assumiram, deixando as atividades de leitura e escrita relegadas a um segundo plano, na dependência do tempo que sobre e do programa disponível na pauta do programa. O trabalho com a produção de texto na escola não pode ser uma eventualidade, um mero apêndice do programa.

Se o trabalho de produção de texto, não pode ser uma eventualidade, as etapas dessa sequência foram elaboradas obedecendo a esse princípio. A cada etapa ministrada, os alunos eram orientados a perceber, que necessário se faz perpassar por diferentes etapas, para se chegar a uma produção final concreta, que faça sentido para a vida do aluno e o uso da sequência didática ocasiona essa possibilidade. Diante disso, apresento no item seguinte como se deu a realização desse trabalho concomitante ao uso da sequência didática.

3.3 A Apresentação da Situação – etapas da sequência

Sensibilizei os discentes dizendo-lhes que faríamos um trabalho de construção de estórias. Primeiro produziram uma estória na oralidade, a partir de um tema proposto, articulado a uma

MONTEIRO, Rafaelma Bitencourt; PEREIRA, Elson de Menezes. Prática de ensino de Língua Portuguesa. ANAIS do III Colóquio de Letras da FALE/CUMB, Universidade Federal do Pará, Breves, 18, 10 e 20 fevereiro 2016. ISSN 2358-1131

estória por eles vivida e a seguir, seriam inseridos em uma estratégia metodológica que lhes oportunizaria perceber o passo a passo de como se constrói na escrita esse gênero. Por conseguinte, faríamos um trabalho de retextualização dessa escrita, planejando-a para que todos os gêneros por eles produzidos viessem a circular no âmbito da sala de aula como ferramenta propícia à leitura de todos.

3.4 Produção Inicial

Inicialmente os discentes foram inseridos em um projeto coletivo de contação de estória na modalidade oral, a fim de diagnosticar os conhecimentos prévios que os discentes da referida turma possuíam, sobre o gênero em voga. Foi proposto aos alunos que relatassem a seus colegas se, alguma vez já haviam ganhado de seus pais uma festa de aniversário, por outro lado, aqueles que nunca haviam ganhado essa festa, deveriam narrar como havia acontecido a festa de aniversário da qual haviam participado como convidados.

Todos, a sua maneira, construíram suas narrativas orais. Partiu-se do princípio de que se esses alunos já dominavam na oralidade esse gênero, o passo seguinte era inseri-los no processo de compreensão de como se estruturava essa escrita.

3.5 Módulos

a) Módulo I

Foi averiguado se os alunos da turma decodificavam e reconheciam os símbolos linguísticos que constituem o nosso sistema de código alfabético, responsável em formar todas as palavras que constituem o léxico português. Para tanto, fez-se uso no primeiro módulo do caderno de frequência, do crachá e alfabeto móvel que se constituem em materiais de rotina.

O caderno de frequência era utilizado pelos alunos para que diariamente eles escrevessem sozinhos seus nomes. Ao término da escrita, dirigia-me a eles pedindo que destacassem nominalmente cada uma das letras que haviam escrito. Percebi no decorrer desse trabalho que metade da turma decodificava e reconhecia as letras de seus nomes, porém, a outra metade encontrava-se desprovida dessa competência.

Foi então que comecei a orientá-los a perceber que se o nome de um deles, por exemplo, tivesse cinco letras, logo, faltariam apenas vinte e uma letras do alfabeto para aprenderem, e se, em

seus sobrenomes houvesse outras letras que não apareciam em seus pré-nomes, tal número iria diminuindo e muito em breve eles estariam bem próximos de consolidar seus conhecimentos quanto a esses símbolos, passando a seguir para uma próxima etapa que seria formação e reconhecimento de sílabas e palavras.

O crachá – peça de identificação em que consta a escrita do nome do aluno, na forma bastão e cursiva – foi outro instrumento empregado neste módulo. Aqueles alunos, cuja dificuldade era maior em decodificar e reconhecer as letras de seus nomes, passaram a observar, no crachá, como esse nome estava escrito, e eu dava a eles o alfabeto móvel para que procurassem cada uma das letras presentes em seus nomes, formando-os e a seguir transcrevendo para o caderno, com um detalhe, não bastava apenas transcrever, eles deveriam dizer se na sala havia algum nome de colega cuja letra inicial apresentava letra presente em seu nome. Esse processo de associação permitiu a eles além de perceber que uma mesma letra é utilizada para escrever vários nomes, ter domínio da escrita dos nomes de seus colegas.

Agora que todos compreendiam a sequência alfabética, faltava-lhes habilidade para formar sílabas e depois palavras. Essa etapa foi trabalhada com o uso do alfabeto e sílabas móveis. Ao pronunciar “Samara”, por exemplo, chamava a atenção deles para perceberem que essa pronúncia era fragmentada. Comecei a trabalhar a consciência fonológica e questionar o que eles percebiam quando falavam uma palavra tal como essa ou qualquer outra palavra. Eles começaram a perceber que a cada sílaba pronunciada abriam e fechavam a boca, agora, portanto, o passo seguinte era desvendar que letras compunham cada uma dessas sílabas. Eles começaram a exercitar a escrita. Usavam o alfabeto e sílabas móveis, formavam e liam a palavra.

De acordo com Cagliari (1999, p. 77 a 79),

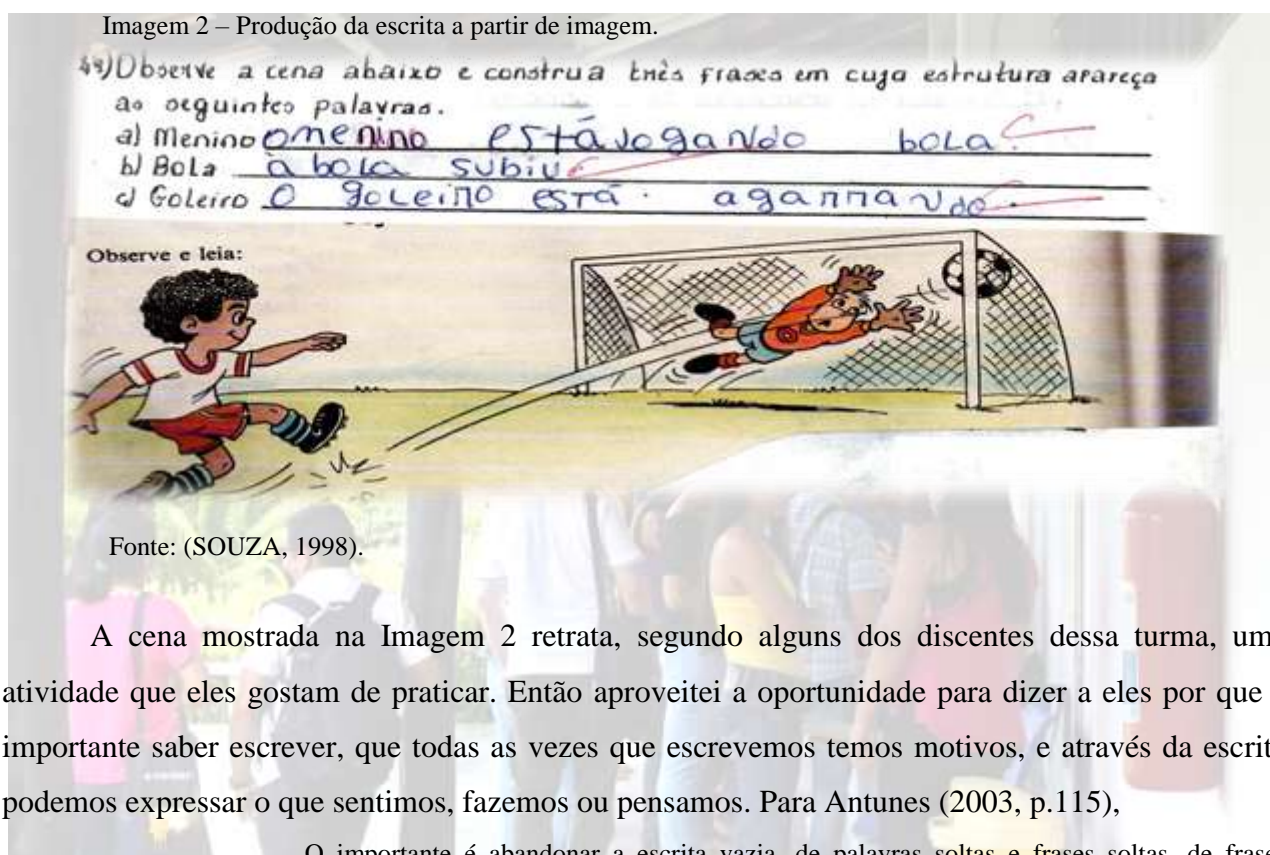
É melhor começar ensinando as crianças a lerem do que a escreverem. O professor que concentra suas primeiras atividades na leitura (decifração) poupa tempo alfabetizando. Sem decifrar não se pode entender escrita alguma. [...] O primeiro passo é desvendar o que está escrito. Sem a preocupação com o processo de decifração, o processo de alfabetização não sai da estaca zero. Deixar a criança descobrir por si, imaginando o que a escrita pretende, é um erro grosseiro. A criança deve ser incentivada a agir como quem decifra o que está escrito, para poder ler. [...] Decifrar é entender como a escrita funciona. Todo sistema de escrita tem uma chave de decifração, que é por onde se começa o trabalho de desvendar o que está escrito. No nosso caso é o princípio acrofônico, que é a chave que começa abrir a porta da decifração. Disso tudo resulta a ideia de que a escrita permite a leitura e com o nome das letras podemos começar a descobrir os sons que a escrita representa, até chegarmos à identificação final da palavra. O raciocínio de quem ensina e de quem aprende deve sempre se nortear por isso.

Trabalhando dessa forma, os alunos percebem como os conhecimentos estão entrelaçados e que um serve de base para a fruição de outro. Se a princípio a prioridade foi concentrar as atividades na leitura/decifração, por volta do quarto mês de trabalho chegou, o momento de intensificar o trabalho abarcando ambas competências, pois a maioria dos alunos já conseguia

escrever sozinho palavras e até mesmo frases, porém necessitavam de minhas constantes mediações para estruturá-las de forma coerente e coesa.

b) Módulo II

Tudo o que já havia ensinado até aos discentes, estava articulado ao seu contexto de atuação social, para o trabalho dessa nova etapa, as coisas não poderiam ser diferentes. As frases não exprimem o vazio, e sim, ações ou pensamentos que executamos. Pautada nesse princípio, primei por uma escrita funcional, articulada a leitura de ações expressas em imagens (IMAGEM 2).



A cena mostrada na Imagem 2 retrata, segundo alguns dos discentes dessa turma, uma atividade que eles gostam de praticar. Então aproveitei a oportunidade para dizer a eles por que é importante saber escrever, que todas as vezes que escrevemos temos motivos, e através da escrita podemos expressar o que sentimos, fazemos ou pensamos. Para Antunes (2003, p.115),

O importante é abandonar a escrita vazia, de palavras soltas e frases soltas, de frases inventadas que não dizem nada porque não remetem ao mundo da experiência ou da fantasia dos alunos. Por sinal, a única linguagem que faz sentido, para qualquer pessoa, é aquela que expressa o que queremos dizer, por algum motivo, de nós, dos outros, das coisas, do mundo. Não estando aí, não estamos na órbita da linguagem.

Tudo faz mais sentido quando se preza pelo ensino funcional da língua. Nota-se que o aluno tem mais facilidade em ter o que dizer e o professor adquire vantagens sobre seu objeto de ensino.

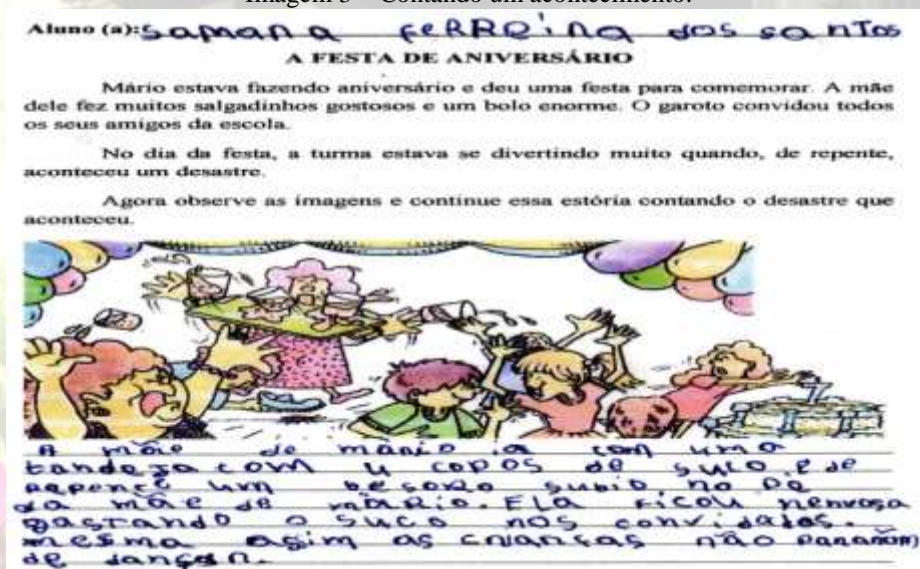
b) Módulo III

O desafio dessa etapa foi o de fomentar o máximo possível de autonomia dos alunos sobre o universo da escrita. Seguimos com o ensino funcional da língua, mas dessa vez o desafio não era

apenas produzir frases, mas, articulá-las entre si construindo a narrativa de um texto semelhante ao que haviam narrado na produção inicial proposta. Tais produções se deram de forma diferente, no que diz respeito ao individualismo que cada um apresentou para produzir a complementação de sua estória.

Observe que eles não estavam ainda diante de uma proposta de produção absolutamente autônoma, mas deveriam complementar a escrita dessa estória com o máximo possível de autonomia. Dos quatorze alunos, apenas quatro precisaram de minha mediação para organizar a leitura que faziam das imagens, eles destacavam oralmente a narrativa que faziam das imagens e eu ditava para eles cada uma das palavras, instigando-os a deciframem junto comigo cada uma das letras que constituíam as sílabas que formavam determinada palavra. Os outros dez alunos produziram sozinhos sua versão final para a estória (Imagem 3).

Imagem 3 – Contando um acontecimento.



Fonte: (LEITE, 1998).

Do ponto de vista teórico,

Esse tipo de proposta de trabalho com a língua age com a produção textual e não apenas com as palavras isoladas. Assim, a proposta tem por trás todos os princípios gerais da linguística textual a fundamentarem o trabalho. Além disso, tem uma visão de língua como um conjunto de práticas sociais e vê os gêneros nesta mesma linha. Não se separa a oralidade da escrita como se fossem dois domínios dicotômicos. (Marcuschi, 2008, p.217).

A produção complementar das estórias, escritas por cada aluno serviu como material de apoio às leituras diárias realizadas por eles em sala. Os textos foram digitados por mim, e eles passaram a ler textos que eles próprios produziram (IMAGEM 4).

Imagem 4 – Contando um acontecimento.

Aluno (a): Quêzia Feijó da Pimenta

A FESTA DE ANIVERSÁRIO

Mário estava fazendo aniversário e deu uma festa para comemorar. A mãe dele fez muitos salgadinhos gostosos e um bolo enorme. O garoto convidou todos os seus amigos da escola.

No dia da festa, a turma estava se divertindo muito quando, de repente, aconteceu um desastre.

Agora observe as imagens e continue essa estória contando o desastre que aconteceu.



Fonte: (LEITE, 1998).

A mãe do Mário vinha da cozinha com uma bandeja com cinco copos cheios de suco, quando uma barata viu a bandeja com os copos dentro e desceu da lâmpada. Um menino que estava na festa viu a barata e tirou o seu sapato para matá-la. Nesse momento, a mãe do menino tropeçou e a bandeja caiu de sua mão, mas mesmo assim a festa não parou. (PRODUÇÃO RETEXTUALIZADA)

É importante frisar que em toda proposta de produção escrita, oriento meus alunos a empregar rascunhos. Após criarem a primeira versão, realizamos de maneira conjunta (aluno professora) a retextualização da escrita. Neste momento, os advirto a observarem os termos mais adequados, estimulando-os a aprimorar suas produções. Nesta esteira, para Antunes (2003, p.116),

Em toda atividade de escrita, o aluno deve ser levado a vivenciar a experiência de primeiro planejar a escrita, depois, escrever o que seria a primeira versão de seu texto, e, em seguida, revisar e reformular seu texto conforme cada caso, para deixá-lo na versão definitiva. O professor faria bem se conseguisse criar, já nos primeiros anos da vida escolar, o hábito de o aluno planejar seu texto, fazer seu esboço, fazer a primeira versão e, depois revisar o que

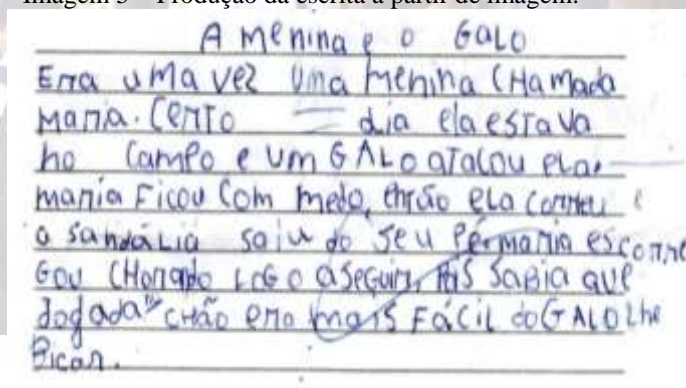
escreveu, naturalmente, sem culpa, sem achar que ficou tudo errado, aceitando a reformulação como algo perfeitamente normal e previsível. Entre escrever muito, sem revisão, e escrever pouco com esses cuidados todos, seria preferível que os alunos escrevessem menos textos, mas que escrevessem sempre com esses cuidados de planificação e de revisão, acabando-se assim com a prática escolar de uma única versão, quase sempre improvisada e nunca revista. Para orientar essa revisão, o aluno iria sendo levado a compreender que um bom texto não é apenas um texto correto, mas um texto bem encadeado, bem ordenado, claro e interessante e adequado aos seus objetivos e aos seus leitores.

O educador que assim age, consegue ampliar a competência linguística de seu aluno, habilitando-o a exercer o uso consciente e reflexivo da palavra.

3.6 Produção Final

A produção final foi marcada pela produção e leitura do gênero estória produzida pelos próprios alunos, ou seja, ao invés de ler apenas textos contidos nos livros didáticos e literaturas que havia na escola, os alunos dessa turma liam diariamente os textos que eles haviam produzido. Aproveitei o ensejo para orientá-los a produzirem outros tipos de gêneros e ainda nesse ano de 2016, pretendo junto com essa turma organizar todas as sequências que trabalhei e os textos que eles produziram, consolidando-as em um livro para que circule na escola, sendo dessa forma lido pelos demais alunos e concebido como forma de incentivo e colaboração com o universo da escrita (IMAGEM 5).

Imagem 5 – Produção da escrita a partir de imagem.



Fonte: (SOUZA, 1998).

O emprego de sequência didática em minha práxis pedagógica se deu em decorrência da necessidade de ajudar os discentes a formar a visão panorâmica em que está inserido o ensino da língua, a qual veicula o ensino de forma ordenado, funcional e remete os agentes do processo de ensino-aprendizagem a repensar a vida e sua forma de atuação na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

MONTEIRO, Rafaelma Bitencourt; PEREIRA, Elson de Menezes. Prática de ensino de Língua Portuguesa. ANAIS do III Colóquio de Letras da FALE/CUMB, Universidade Federal do Pará, Breves, 18, 10 e 20 fevereiro 2016. ISSN 2358-1131

Diante das novas perspectivas e proposições teórico-metodológicas evidenciadas para o ensino de língua materna (como ensino de língua pautado no sócio-interacionismo, nas práticas de letramento e texto/discurso) que possibilitam considerar aspectos cognitivos, sócio-políticos, enunciativos e linguísticos envolvidos no processo de ensino aprendizagem de uma língua, concebe-se a educação como fator que exige cada vez mais compromisso, responsabilidade, empenho, formação profissional, qualificação e outros elementos preponderantes por parte de quem a faz acontecer no chão das salas de aula. Estes novos paradigmas requerem que o educador, busque inserir-se frente a este contexto posicionando-se como pesquisador, como profissional interessado pela busca constante destas metodologias, não apenas para falar delas na teoria, mas introduzi-las à sua prática, fazendo delas elementos inovadores que desencadeiam avanços positivos e significativos na educação de seus alunos.

Quando me expresso desta forma, lembro-me daqueles “profissionais”, que mesmo sabendo que é necessário se adequar a estas novas exigências, eles se mantêm fechados a tais mudanças e continuam trabalhando uma forma de ensino fragmentada, descontextualizada, puramente conteudista, que não faz articulação nenhuma com a vida dos alunos.

Acredito que dependendo do empenho de cada profissional, estes desafios podem se tornar exequíveis, pois o bom educador é aquele que enfrenta desafios, é aquele que se abre para as mudanças e mesmo em meio há tantas adversidades faz da educação, um meio de transformação social, cooperando com o bem-estar de pessoas que crescem e precisam ter um desenvolvimento, físico, psicológico e social sustentável, para poder contribuir com as novas estatísticas que cerceiam não apenas a educação, mas a sociedade de modo geral.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação** - São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
 CAGLIARI. Luís Carlos. **Algumas questões de linguística na alfabetização**. Campinas, Departamento de linguística-Faculdade de Ciências e Letras, 1999.

ROJO & CORDEIRO. Sequências didáticas para o oral e a escrita; apresentação de um procedimento. Campinas, Mercado de Letras, 2004.

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

MONTEIRO, Rafaelma Bitencourt; PEREIRA, Elson de Menezes. Prática de ensino de Língua Portuguesa. **ANAIS do III Colóquio de Letras da FALE/CUMB**, Universidade Federal do Pará, Breves, 18, 10 e 20 fevereiro 2016. ISSN 2358-1131