

LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: A UTILIZAÇÃO DO MÉTODO INTERACIONISTA COMO PROPOSTA DE MELHORIAS NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)
Wildersantana92@gmail.com

Edilerrandro Porfírio Neves Medeiros(UFPB)
edilerrandromedeiros@hotmail.com

Orientadores: Pedro Farias Francelino
Maria de Fátima Benício de Mello
Maria de Fátima Almeida

INTRODUÇÃO

O trabalho realizado pelo PIBID tem proporcionado aos alunos de Escolas Estaduais de Ensino Médio de João Pessoa ampla evolução no desenvolvimento da leitura e da escrita, ascendendo o desempenho nas atividades escolares, e também lhes prestando construção de valores. Nesse sentido, além de trazer à praxe uma das finalidades propostas no Art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para a educação básica, a saber, “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, o projeto PIBID desenvolvido no âmbito do subprojeto de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa tem se mostrado eficaz no tocante ao aprendizado dos educandos, lançando-lhes as bases para a progressão em estudos posteriores. Para alcançar tais objetivos, trabalhou-se fazendo uso de sequências didáticas, as quais foram planejadas e elaboradas de acordo com a perspectiva sociointeracionista de linguagem, considerando o educando sujeito que interage socialmente mediante os diversos gêneros textuais. Devido a essa interação prática faz-se necessário trabalhar, cada vez mais, gêneros textuais em sala de aula.

Este trabalho foi organizado com base nos acontecimentos importantes bimestrais em sala de aula e no desenvolvimento das capacidades de alunos durante todo o percurso do apoio prestado pelos bolsistas, durante o ano de 2011 e parte do ano de 2012, em escolas públicas do município de João Pessoa. Percebeu-se, ao final, que alguns estudantes que não demonstravam competências para construir um texto, por exemplo, no decorrer

dos estudos mergulharam nas atividades de leitura e produção textual demonstrando, progressivamente, seu aprendizado.

1. O CAMPO DE ATUAÇÃO: UMA AVALIAÇÃO PRÉVIA

Ao entrar em sala de aula não é preciso muito esforço para perceber que algo há de errado com o nível de leitura e de escrita dos alunos, ainda mais quando se trata de estudantes que cursam o Ensino Médio, visto que passaram grande parte de suas vidas na escola, estudando o conteúdo programático das respectivas séries. Muitos são os fatores que acarretam este fato tão comum no ensino brasileiro, sejam externos ou internos à escola, contudo tais fatores não interessam para o presente trabalho. Limitar-nos-emos neste capítulo a alguns fatores internos percebidos que dificultam o processo de leitura e escrita em algumas escolas estaduais de João Pessoa contempladas com o projeto PIBID, subprojeto de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, projeto este que nos proporcionou contato com o ambiente escolar de ensino.

Primeiramente, percebeu-se a necessidade da disponibilidade do professor para refletir sobre novas metodologias de ensino que sistematizassem o conhecimento levado ao aluno, possibilitando-lhe uma melhor apreensão do conteúdo estudado. O ensino fragmentado, muitas vezes sem um planejamento cuidadoso, tem consequências insondáveis sobre o processo de aquisição de conhecimento, principalmente quando se trata de leitura e escrita, pois aprender a ler e a escrever requer do aluno conhecimentos diversos que o auxiliam em ambas atividades, tornando-o competente para usar a língua materna nas mais diversas situações de uso.

Na tentativa de sanar este problema, as atividades propostas pelo PIBID foram organizadas em sequências didáticas (SDs), pois, dessa forma, não só os alunos puderam organizar de forma sistemática seu aprendizado, como também os professores puderam entender o funcionamento e a importância de utilizar este método de ensino, o qual possibilita trabalhar o desenvolvimento de habilidades como leitura e escrita sem desconsiderar o conteúdo gramatical, sem abrir um abismo entre ambas. Sobre o ensino de leitura, Antunes (2009, p. 202) entende o professor como sujeito ativo no processo de aprendizado, pois é ele quem torna o ato de ler visível e usa sua experiência de leitor ao seu favor. Estendemos esta noção também para o ato de escrita, visto a necessidade de incentivo no sentido de mostrar aos alunos seu potencial para serem agentes no processo de

aprendizado destas habilidades. Este é outro obstáculo enfrentado em sala de aula. Nesse sentido, foram desenvolvidas com o professor atividades que objetivassem, entre outras coisas, incentivá-los à participação nas aulas, pois percebemos, nas várias conversas com alunos, que seus baixos desempenhos eram reflexos de uma realidade familiar não favorável ao aprendizado, bem como das atividades propostas pela escola, as quais eram insuficientes para o desenvolvimento de reais capacidades de leitura e de escrita. Essas atividades eram constituídas por aulas de gramática e análises de frases isoladas sem considerar qualquer objetivo a ser alcançado. Conforme Geraldi, a respeito do ensino tradicional:

O conhecimento gramatical é, pois, um conhecimento necessário para aquele que se dedica ao estudo da língua e ao seu ensino, para que possa exercer dignamente seu ofício de construir situações adequadas para aquele que quer aprender a usar a língua, selecionando, inclusive quais destes conhecimentos lhe são necessários. Mas não é um conhecimento, em seu todo, necessário para aquele que quer aprender a ler criticamente e a escrever exitosamente. (2006, p. 72)

Fica claro, portanto, que o trabalho de leitura e escrita em sala de aula deve ser focado em desenvolver capacidades que não se limitem a analisar aspectos gramaticais encontrados nos textos. Ler criticamente significa perceber não apenas o que está posto de forma explícita no texto, mas também o que está subentendido, perceber as intenções do autor para a escolha das palavras, poder argumentar contra ou a favor do que está dito expressando um ponto de vista, etc. Por isso, foi necessário estabelecer parcerias com os professores das escolas, isto é, um diálogo, uma troca de saberes e um planejamento, que permitissem sincronizar e uniformizar a aplicação das atividades, sem trazer prejuízos para o aprendizado dos alunos.

2. LEITURA E ESCRITA EM AÇÃO

As atividades, como dito no capítulo anterior, foram desenvolvidas em sequências didáticas. Porém, antes de serem trabalhadas em sala de aula, foi aplicada uma atividade de interpretação textual que tornasse perceptível a nós o nível de leitura dos alunos, pois leitura, conforme Antunes (2009, p. 196), “constitui um meio de acesso às formas particulares e específicas de escrever” e, sem ela, é impossível desenvolver competências em leitura de forma eficaz.

A atividade consistiu em um questionário de 10 (dez) questões interpretativas, no qual cada resposta correta contabilizou 1 (um) ponto na nota geral, que é constituída pela soma dos pontos obtidos em cada questão.

É salutar, ainda, destacar que, nenhuma questão foi recebida em branco, isto é, sem estar devidamente respondida. O objetivo desta primeira atividade foi detectar se os alunos conseguiam, através da leitura e interpretação, identificar informações explícitas e implícitas no texto, tais como características dos personagens e identificação do tema, respectivamente, além de questões que exigiam dos alunos o recurso da inferência.

Participaram das atividades 65 (sessenta e cinco) alunos. Os dados obtidos, os quais seguem abaixo discriminados no quadro, apontaram para um baixo nível de compreensão textual, necessitando, portanto, de um trabalho de leitura paralelo às atividades de produção escrita, visto que apenas 16,95% dos alunos conseguiram perceber no texto informações explícitas e implícitas em mais da metade das questões propostas, enquanto que 83,05% demonstraram não perceber tais informações.

N° DE ALUNOS	N° DE ALUNOS (%)	NOTA
03	4,62	1,0
02	3,10	2,0
19	29,23	3,0
05	7,69	4,0
15	23,07	5,0
10	15,38	6,0
07	10,76	7,0
04	6,15	8,0

De posse desses dados, para preparar as atividades também foi levada em consideração a avaliação descrita no capítulo anterior, pois serviu como orientação para o estabelecimento de objetivos a serem alcançados, bem como para a seleção dos textos a serem trabalhados e das atividades propostas. Estas atividades consideraram o aspecto gramatical, chamado por alguns de análise linguística, de forma diferente de como vem

sendo trabalhado tradicionalmente, isto é, ao invés de focalizar na classificação gramatical, focalizou-se, em todas as sequências didáticas, na função das palavras no contexto em que apareciam, como no exemplo de questão abaixo:

9. No fragmento “*Sabe-se apenas que se comunicaram rapidamente, pois não havia tempo.*”, a oração destacada expressa ideia de:

- a) Conclusão
- b) Condição
- c) Explicação
- d) Concessão

Essa mudança de perspectiva mostrou-se mais eficaz, pois, por não mais se prenderem às frases isoladas, mas sim à Língua em situação real de uso efetivo, os alunos mostraram-se mais ativos nas aulas de Língua Portuguesa.

Após esta atividade, foi dado início ao trabalho com as sequências didáticas, as quais foram estruturadas em cinco momentos, tendo estes contemplado a apresentação da situação, a produção inicial, módulos de análise, avaliação e reescritura do texto, e a produção final, respectivamente. Desta forma, assumiu-se uma postura proposta pelas OCEMs (Orientações Curriculares para o Ensino Médio), a qual propõe que:

(...) na delimitação dos conteúdos, as escolas procurem organizar suas práticas de ensino por meio de agrupamentos de textos, segundo recortes variados, em razão das demandas locais, fundamentando-se no princípio de que o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, como materialidade de gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem. (2006, p.36)

Buscou-se a organização da prática de ensino fazendo recortes para uma melhor sistematização e compreensão por parte dos alunos, sem deixar de conduzi-los para a construção de sentido do texto.

De forma oral, deram início à sequência didática a leitura e interpretação do *Conto de verão n° 2: Bandeira Branca*, de Fernando Veríssimo, relacionando-o com a marchinha de carnaval de mesmo título reforçando o trabalho de interpretação textual. Logo após foi explicado aos alunos que eles escreveriam uma continuação a partir do reencontro entre as personagens para o conto lido em sala de aula. Esse momento foi de fundamental importância para o andamento do trabalho, pois através dele pôde-se perceber uma divergência de opiniões no que diz respeito ao ato de pensar e escrever, porque alguns alunos julgavam-se incapazes de cumprir a atividade, enquanto que para outros era uma oportunidade de usar o desafio para poder aprender de forma criativa e crítica. No início, a

maioria dos alunos teve dificuldade porque em séries anteriores enfrentaram problemas cuja resolução não lhes cabiam, como falta de professores, etc. Sendo assim, trabalhar com SDs foi uma oportunidade ímpar para que ampliassem sua capacidade de ler e escrever, pois essa metodologia permite, além de trabalhar a leitura e escrita propriamente ditas, separar um momento para analisar aspectos do gênero estudado, no caso o conto, bem como analisar aspectos gramaticais de forma contextualizada.

Após a fase da produção inicial, passou-se para os módulos de análise, que consistiram em efetivar uma análise mais detalhada do conto dividida em dois módulos: um voltado para questões de aspectos literários e outro para a análise de questões gramaticais. A ideia foi partir do texto para as unidades mínimas de análise mostrando aos alunos a importância do narrador, enredo, personagens, tempo e espaço, no primeiro, e nível de linguagem, vocabulário, sintaxe, como ela determina a narrativa como um todo, no segundo.

As produções textuais foram corrigidas com os alunos individualmente, mostrando-lhes não apenas os pontos que necessitavam de melhorias, mas também os pontos corretos, objetivando, dessa forma, quebrar a sensação de incapacidade que alguns tinham inicialmente. Mostrar-lhes que já tinham certo conhecimento sobre escrita efetivou-se um importante aliado na motivação dos alunos.

Feitas as devidas análises e correções, iniciou-se o momento da reescritura do texto, na qual foram excluídas as inadequações ‘estrutural e formal’ do conto. Após essa etapa, foi feita uma releitura do texto “oficial” do conto de Veríssimo e os alunos, agrupados em três, debateram e escolheram um de cada grupo para ser lido para toda a turma. Em seguida, estimulou-se um debate em sala de aula sobre os finais criados pelos alunos, no qual puderam externar suas impressões dos finais criados por eles mesmos em relação ao final criado pelo autor do conto.

Usar a sequência didática como metodologia de ensino proporcionou, portanto, uma sistematização do conteúdo trabalhado, permitindo a percepção por parte dos alunos de suas falhas e necessidades de aprendizado, colocando-o como sujeito ativo na construção dos sentidos dos textos, tornando o estudo em sala de aula mais interessante e instigante.

CONCLUSÃO

Este tipo de atividade interventiva não apenas demonstra que os bolsistas do PIBID sejam capazes de se inserir no mundo da educação (na prática, em salas de aula) de forma competente, mas os resultados obtidos reforçam a ideia de que o projeto tem sido eficaz tanto para os bolsistas, quanto para os alunos dos institutos contemplados.

O importante é que, através do texto, os alunos podem compreender seus significados e sentidos, interagindo para o desenvolvimento de suas capacidades e competências textuais. O êxito educativo não depende apenas do método de ensino e de aprendizagem, mas do esforço e da determinação daqueles que almejam uma transformação viva no cenário escolar. Urge que mais escolas participem desse projeto e que se amplie o número de bolsistas (estudantes de graduação), a fim de que esses estudantes pratiquem os conteúdos apreendidos no período de sua formação na universidade. A experiência além de estimulante é produtiva para as partes envolvidas e todos ganham.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2006.
- BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2006.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 **Lex**: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Brasília, 1996.
- KOCH, I.; ELIAS, V.M. *Ler e compreender – os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PIBID/MEC/CAPES/UFPB
Projeto: A LICENCIATURA, O ENSINO MÉDIO E A
FORMAÇÃO DO PROFESSOR



PIBID LETRAS 2011

TENTAÇÃO

6,0

Após a leitura do texto, responda às questões de 1 a 10.

Ela estava com soluço. E como se não bastasse a claridade das duas horas, ela era ruiva.

Na rua vazia as pedras vibravam de calor – a cabeça da menina flamejava. Sentada nos degraus de sua casa, ela suportava. Ninguém na rua, só uma pessoa esperando inutilmente no ponto do bonde. E como se não bastasse seu olhar submisso e paciente, o soluço a interrompia de momento a momento, abalando o queixo que se apoiava na mão. Que fazer de uma menina ruiva com soluço? Olhamo-nos sem palavras, desalento contra desalento. Na rua deserta nenhum sinal de bonde. Numa terra de morenos, ser ruivo era uma revolta involuntária. Que importava se num dia futuro sua marca ia fazê-la erguer solenemente uma cabeça de mulher? Por enquanto ela estava sentada num degrau faiscante da porta, às duas horas. O que a salvava era uma bolsa velha de senhora, com alça partida. Segurava-a com um amor conjugal já habituado, apertando-a contra os joelhos.

Foi quando se aproximou a sua outra metade neste mundo, um irmão em Grajaú. A possibilidade de comunicação surgiu no ângulo da esquina, acompanhando uma senhora, e encarnada na figura de um cão. Era um basset lindo e miserável, doce sob a sua fatalidade. Era um basset ruivo.

Lá vinha ele trotando, à frente de sua dona, arrastando seu comprimento. Desprevenido, acostumado, cachorro.

A menina abriu os olhos pasmados. Suavemente avisado, o cachorro estacou diante dela. Sua língua vibrava. Ambos se olhavam.

Entre tantos seres que estão prontos para se tornarem donos de outro ser, lá estava a menina que viera ao mundo para ter aquele cachorro. Ele fremia suavemente, sem latir. Ela olhava-o sob os cabelos, fascinada, séria. Quanto tempo se passava? Um grande soluço sacudiu-a desafiado. Ele nem sequer tremeu. Também ela passou por cima do soluço e continuou a fitá-lo.

Os pelos de ambos eram curtos, vermelhos.

Que foi que se disseram? Não se sabe. Sabe-se apenas que se comunicaram rapidamente, pois não havia tempo. Sabe-se também que sem falar eles se pediam. Pediam-se, com urgência, com encabulamento, surpreendidos.

No meio de tanta vaga possibilidade e de tanto sol, ali estava a solução para a criança vermelha. E no meio de tantas ruas a serem trotadas, de tantos cães maiores, de tantos esgotos secos – lá estava uma menina, como se fora carne de sua ruiva carne. Eles se fitavam profundos, entregues, ausentes de Grajaú. Mais um instante e o suspenso sonho se quebraria, cedendo talvez à gravidade com que se pediam.

Mas ambos eram comprometidos.

Ela com sua infância impossível, o centro da inocência que só se abriria quando ela fosse uma mulher. Ele, com sua natureza aprisionada.

A dona esperava impaciente sob o guarda-sol. O basset ruivo afinal despregou-se da menina e saiu sonâmbulo. Ela ficou espantada, com o acontecimento nas mãos, numa mudez que nem pai nem mãe compreenderiam. Acompanhou-o com olhos pretos que mal acreditavam, debruçada sobre a bolsa e os joelhos, até vê-lo dobrar a outra esquina.

Mas ele foi mais forte que ela. Nem uma só vez olhou para trás.

LISPECTOR, Clarisse. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

1. O tema central do texto é:

- a) A liberdade
 A solidão

- c) A felicidade
- d) A solidariedade

2. O texto tem por objetivo:

- a) Descrever objetivamente um cenário.
- b) Narrar um caso curioso.
- c) Argumentar contra o preconceito.
- d) Expor ideias sobre a solidão.

3. Com base no texto, pode-se inferir que:

- a) A menina ruiva era uma criança doente.
- b) A menina ruiva era infeliz porque se sentia desprezada por seus familiares.
- c) A menina ruiva vivia na solidão porque não aceitava ser diferente das outras pessoas..
- d) O cão basset estava muito alegre porque encontrou sua verdadeira dona.

4. Assinale a alternativa que apresenta as principais características da menina ruiva:

- a) solitária e revoltada
- b) tranquila e paciente
- c) sonhadora e esperançosa
- d) alegre e conformada

5. Um dos enunciados abaixo expressa opinião do narrador em relação aos fatos narrados, identifique-o.

- a) "Lá vinha ele trotando, à frente de sua dona..."
- b) "Numa terra de morenos ser ruiva era uma revolta involuntária."
- c) "Um grande soluço sacudiu-o desafinado."
- d) "Também ela passou por cima do soluço e continuou a fitá-lo."

6. Identifique a alternativa em que a expressão destacada é usada em sentido conotativo.

- a) Ele fremia suavemente sem latir.
- b) A menina abriu os olhos pasmados.
- c) A dona esperava impaciente sob o guarda-sol.
- d) Na rua vazia as pedras vibravam de calor.

7. O cão basset representava para a menina ruiva

- a) Um sentimento de tristeza.
- b) Uma infinita melancolia.
- c) O fim da solidão
- d) A realização de um sonho.

8. As expressões destacadas indicam circunstância de modo, EXCETO:

- a) "Segurava-a com um amor conjugal já habitado."
- b) "O que a salvava era uma bolsa velha de senhora com a alça partida."
- c) "Ele fremia suavemente, sem latir."
- d) "Pediam-se com urgência..."

9. No fragmento "Sabe-se apenas que se comunicaram rapidamente, pois não havia tempo", a oração destacada expressa ideia de:

- a) Conclusão
- b) Condição
- c) Explicação
- d) Concessão

10. Nos fragmentos abaixo, os adjetivos caracterizam de modo subjetivo os termos a que se referem, EXCETO em:

- a) "Ela olhava-o sob os cabelos, fascinada, séria."
- b) "Eles se fitavam profundos, ataregados, ausentes de Grajaú."
- c) "Era um basset lindo e miserável, [...]"
- d) "Os pêlos de ambos eram curtos, vermelhos."