

OS IMPLÍCITOS NO TEXTO: UMA PROPOSTA DE ENSINO DA HABILIDADE INFERÊNCIA PARA ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM CORUMBÁ-MS

Jonathan Gonçalves dos Santos (UEMS)
jonathangsantos@hotmail.com

Letícia Maria de Jesus Monteiro (UEMS)
prof.leticiamaria@hotmail.com

Adriana Lúcia de E. Chaves de Barros (UEMS)
chaves.adri@hotmail.com

Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)
natysierra2011@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo apresenta o relato de uma sequência didática baseada no ensino da habilidade inferência, com o objetivo de estimular alunos do 9º, de duas escolas públicas, uma municipal e uma estadual, em Corumbá-MS, a lerem com mais autonomia e proficiência nas aulas de língua portuguesa e dessa forma melhorarem também sua produção escrita. A sequência didática foi aplicada nos meses de setembro e outubro de 2018 e apresentou resultados relevantes. O artigo aqui apresentado diz respeito à reflexão crítico-pedagógica sobre o uso da leitura como forma de estímulo à aprendizagem, apoiado nas reflexões de leitura/leitor como sujeito agente e produtor de sentidos, postuladas por Kleiman (2004). Neste estudo, adotamos também os conceitos de: gênero do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados, que retratam as condições sob as quais a comunicação é realizada nos diversos contextos (BAKHTIN, 1997; MARCUSCHI, 2000); sequência didática como procedimento metodológico para o estudo dos gêneros textuais (SCHNEUWLY, DOLZ; SEGUIDORES, 2004); e, finalmente, estratégias de leitura como procedimentos de processamento do texto e construção dos sentidos (SOLÉ, 2004; KLEIMAN, 2004). As atividades propostas partiram das dificuldades de aprendizagem encontradas no cotidiano dos alunos do 9º ano. Foi possível observar que os mesmos já tinham acesso a vários tipos de texto e informação através da internet, porém possuíam muita dificuldade na interpretação de informações implícitas presentes em textos. A sequência didática traz textos que utilizam a linguagem verbal e não verbal como propagandas, tirinhas e charges, fazendo-os “ler” as imagens, debater sobre os possíveis assuntos apresentados, pesquisar sobre os problemas sociais abordados, e inferir sobre eles. A atividade é finalizada com a produção de um texto com linguagem mista (verbal e não-verbal), visando demonstrar o processo de pesquisa e aquisição de conhecimentos.

Palavras-chave:

Escrita. Inferência. Leitura. Sequência didática.

1. Considerações Iniciais

Ao longo desses anos atuando como professores de Língua Portu-

guesa no ensino fundamental e ensino médio, percebemos que trabalhar com os tradicionais livros didáticos cansa e desestimula os alunos. Por isso, em nossas aulas sempre buscamos alternar aplicação de exercícios, leitura, interpretações de textos multimodais, e, foi possível perceber que os melhores resultados foram obtidos nas atividades que englobavam sequências didáticas produzidas a partir da necessidade e interesse dos alunos. Temos buscado atribuir às sequências didáticas aplicadas em sala: músicas, fotografias, filmes, histórias em quadrinhos, jogos, cartuns, charges e até propagandas.

Somos professores de suas escolas públicas de Corumbá-MS. A Escola Estadual Carlos de Castro Brasil, localizada na região central da cidade e a Escola Municipal de Educação Integral Tilma Fernandes Veiga, localizada no bairro cervejaria, próximo ao rio Paraguai. Esta sequência didática foi desenvolvida no ensino fundamental, em turmas de 9º ano.

2. Contribuições do PROFLETRAS para a prática docente

Neste ano de 2018 ingressamos no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), oferecido em rede nacional. O curso de pós-graduação *stricto sensu* conta com a participação de instituições de ensino superior públicas no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e é coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O programa tem como objetivo, a médio prazo, a formação de professores do ensino fundamental no ensino de língua portuguesa em todo o território nacional.

O público-alvo do PROFLETRAS é constituído por docentes de todas as gerações de egressos de cursos de graduação em letras e que lecionam língua portuguesa no ensino fundamental. Ele visa o aumento da qualidade do ensino dos alunos do nível fundamental, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita.

No curso, tivemos a oportunidade de refletir sobre as nossas próprias práticas em sala de aula, a fim de reverter com nossos alunos o aumento das atuais taxas de evasão durante o ensino fundamental. A grade curricular do PROFLETRAS tem nos proporcionado o conhecimento de diversos temas atuais que envolvem a prática como professor de linguagem. Destacamos a disciplina de Gramática, Ensino e Variação como uma das de grande rele-

vância no curso. Por meio dela, pudemos aprender e compartilhar ideias, sugestões e metodologias diversificadas entre colegas professores que vivem diferentes realidades em suas escolas. E foi dessa disciplina que nasceu este artigo.

Trabalhar o desenvolvimento da leitura e da escrita, bem como o aguçamento da pesquisa também foi possível após o PROFLETRAS indicar os meios adequados para trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual em suportes digitais e não digitais.

O PROFLETRAS proporciona trabalhar em sala de aula com todos esses objetivos elencados acima e considerando as múltiplas tendências teórico-metodológicas e uma perspectiva fortemente transdisciplinar, o PROFLETRAS busca formar professores de língua portuguesa voltados para a inovação na sala de aula, ao mesmo tempo que, de forma crítica e responsável, possam refletir acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da linguagem presentes contemporaneamente na sociedade.

3. Sequência Didática aplicada

É um grande desafio entrar em salas de aula lotadas, com mais de 30 alunos e proporcionar aos mesmos, aulas de qualidade, que causem interesse e gerem aprendizagem. Dar aulas para alunos conectados, que possuem acesso à informação, à aprendizagem a um clique, tornou-se algo desafiador.

A sequência didática aplicada também é fundamentada nas ideias do Círculo de Bakhtin onde o sujeito é visto como um ser social e que tem o diálogo como um processo de interação entre os interlocutores. A Sequência Didática apresentada a seguir segue ainda a proposta de Dolz e Shneuwly (2004, p. 82), os quais afirmam que “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, cuja finalidade é permitir aos alunos um aprendizado eficiente e efetivo dos conhecimentos que estão sendo construídos sobre um gênero textual que eles não possuem o domínio pleno, a partir daquilo que eles já sabem sobre o mesmo.

Os gêneros textuais escolhidos e propostos a serem trabalhados foram a tirinha, a charge e a propaganda. Nesse processo didático, outros saberes foram agregados e trabalhados na atividade sequenciada. Na sequên-

cia proposta foram: estímulo à leitura; estímulo à escrita; interpretação de leitura; inferência de palavras e ideias presentes no texto; aquisição de conhecimentos didáticos para a construção de textos dissertativo-argumentativo e reflexões a respeito de problemas sociais.

A sequência didática aplicada com a turma de 9º ano U, visou o fomento à leitura e à escrita, por meio da percepção de mensagem implícita em textos verbais e não-verbais, e também o estímulo à reflexão quanto aos problemas sociais debatidos pelas charges, tirinhas e propagandas.

O que mais ouvimos na sala dos professores entre uma troca e outra de aula, entre uma reunião pedagógica e outra, é que “os alunos não gostam de ler e não sabem escrever”. Porém, ao perceber que a proposta de leitura e de escrita ofertada por cada professor influenciava em o aluno “gostar” de ler e de escrever ou não, fizeram-me refletir: “Como atrair o aluno para a leitura e ao mesmo tempo melhorar sua escrita?”.

Na prática diária pudemos observar alguns dos motivos pelos quais os alunos não compreendiam, nem se interessavam pelas propostas de leitura e de aprendizagem da gramática aplicadas no cotidiano da escola. Um deles, na visão da turma é a escolha dos temas realizadas pelo professor. Muitas vezes o tema trabalhado nos textos está muito distante da realidade dos alunos.

Vale ressaltar que o Ministério da Educação verifica uma grande importância na leitura e no ensino da gramática dentro das aulas de Língua Portuguesa, bem como em todo o âmbito escolar. O ato de ler e de escrever necessita de um excelente preparo por parte do aluno para que este seja feito com eficácia.

Um leitor eficiente se qualifica para várias atividades, dentro da escola e fora dela também, sendo proficiente no cotidiano e, quando positivo, transforma-se em um prazer em todos os momentos. Por isso, a leitura não pode ser uma atividade pesada, mas a chance de se alcançar conhecimentos inúmeros, fazendo com que o estudante se sinta capaz de encontrar possibilidades que atingirão todas as áreas de sua vida, preparando para um futuro promissor.

Kleiman (2004) afirma que a partir da década de 1970, o modelo de leitura amplia a participação do leitor, uma vez que o diferencia do leitor na perspectiva do Behaviorismo, cujo perfil consistia em processar o material gráfico verbal à medida que ia sendo lido, da sílaba à palavra, da palavra ao grupo de palavras etc.

O modelo de leitor que surge a partir da segunda década de 1970 tem como vertente teórica a abordagem psicossocial da Linguística Textual. Neste momento, coincidem os estudos da leitura e os estudos sobre o texto. Para Kleiman, a ruptura efetiva sobre o perfil do leitor e, por conseguinte, na atividade de leitura, aconteceu a partir da década de 1990, com a emergência dos estudos do letramento, que passaram a subsidiar teoricamente a pesquisa sobre a leitura na Linguística Aplicada.

Nesse modelo, o trabalho com a leitura considera-a como prática social e pressupõe o desenvolvimento de capacidades no leitor que o possibilite a interagir com diferentes gêneros textuais, contínuos e não contínuos, pertencentes a múltiplos domínios discursivos e o torne capaz de usar a leitura como instrumento para continuar aprendendo. Considera-se, portanto, nesse modelo, um leitor situado histórico e socialmente. Neste sentido, a leitura passou de uma atividade meramente de decodificação, ou centrada unicamente no leitor, para uma atividade de compreensão, envolvendo texto, autor, leitor.

É esta concepção de leitura tomada neste trabalho que, segundo Kleiman (2004), é vista como prática social e predomina nos estudos da Linguística Textual, fortemente subsidiada pelos estudos do letramento. Nessa concepção, a interação entre o aluno e o professor, no momento da leitura, é crucial porque é essa ação que possibilita ao aluno entender não só o que está na superfície do texto, mas também o implícito.

A leitura está ligada à compreensão dos gêneros textuais que por sua vez são fenômenos linguísticos pertencentes a uma determinada comunidade cultural e social cujo objetivo principal é a comunicação. Os gêneros textuais surgem de acordo com as necessidades comunicativas de uma comunidade linguística. Neste aspecto, podemos dizer que são incontáveis, pois cotidianamente surgem novas formas de expressão, sejam elas orais ou escritas.

Para Marcuschi (2000, p. 19) os gêneros são “entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”. É perceptível o surgimento de novos gêneros quando tratamos dos meios eletrônicos e virtuais através dos quais presenciamos novas formas de comunicação.

Partimos do pressuposto básico de que é impossível se comunicar

verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual.

Essa posição, defendida por Bakhtin [1997] e também por Bronckart (1999) é adotada pela maioria de autores que tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não em suas peculiaridades formais. Esta visão segue uma noção de língua como atividade social, histórica escritos no processo de ensino da língua meta. Na escola, os gêneros permitem o trabalho com a oralidade e com a produção textual.

Esta sequência didática foi utilizada com o objetivo de desenvolver nos alunos habilidades de leitura cuja principal é a de inferir o sentido de palavras, expressões e de textos completos de diferentes gêneros textuais a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem.

Foram ministradas quatro aulas teóricas sobre linguagem verbal e não-verbal, os implícitos do texto: pressuposto e subentendido e humor. Dentro dessas aulas foram abordados três gêneros textuais: a charge, a tirinha e a propaganda. Após essa sequência de aulas, foi disponibilizada uma aula para a produção escrita dos alunos.

A teoria serviu para que os alunos entendessem primeiramente a estrutura e objetivo do texto e as inferências necessárias em relação ao conteúdo (tipo de portador, características gráficas, conhecimento do gênero ou do estilo do autor, etc.) e à intencionalidade e posteriormente pudessem identificar esses elementos em suas leituras.

Foram utilizados os momentos de leitura propostas por Solé (1998): o antes, o durante e o depois da leitura. Em cada aula os gêneros textuais foram abordados de maneira mesclada, porém na leitura de cada gênero (tirinha, charge ou propaganda) eram utilizadas as mesmas estratégias de leitura, com o objetivo de consolidar nos alunos a habilidade almejada, a de inferência.

O objetivo de cada oficina era sempre a compreensão pelos alunos, do texto proposto, de maneira autônoma, apenas com orientações básicas do professor, por meio da mobilização das estratégias socio cognitivas de leitura listadas a seguir.

Antes da leitura:

A princípio fizemos a leitura global (dinâmica e exploratória), para

localizar elementos verbais e não-verbais como título, imagens, informações sobre autor, data e características específicas do gênero. Fizemos alguns questionamentos orais para iniciarmos os diálogos. As perguntas foram formuladas para saber se os alunos conheciam o local onde havia sido veiculado o texto, se eles por meio de uma visão global conseguiriam localizar dados sobre o texto como o título, o autor, o período de produção. Outras questões sobre as imagens, o assunto e a finalidade.

Durante a leitura:

Após a realização das estratégias de antecipação das informações e ativação de conhecimentos prévios sobre o texto, solicitamos que os alunos realizassem a leitura silenciosa do texto. Em seguida, fizemos a leitura em voz alta e solicitamos que todos ficassem atentos, acompanhando o texto que tinham em mãos.

No que tange à formação do leitor, é importante que, enquanto professores, realizemos a leitura em voz alta, ou melhor, a leitura compartilhada. Por meio dessa leitura, os alunos percebem as entonações que explicitam os efeitos da pontuação, poderão notar as indagações que o leitor apresenta a si mesmo ao ler, também perceberão as previsões e a procura de indícios para constatar a veracidade das previsões, as inferências; enfim, a interação entre o leitor-texto-autor. A leitura solitária (preconizada por muitos anos) pouco contribuiu para a formação do leitor crítico. Atualmente, ela cede lugar à leitura compartilhada, pois ela se configura como melhor referência para os que ingressam na leitura crítica e autônoma. Cabe destacar que, a leitura compartilhada é um passo inicial, pois o leitor autônomo, como o próprio adjetivo expõe, é aquele que consegue ler com fluência e de forma independente.

Após compartilhar a prática da leitura, foram realizadas perguntas que possibilitassem a identificação do tema e a localização das informações explícitas no texto. Ocorreu um direcionamento para questões pertinentes ao assunto e ao tema.

A partir da leitura, era solicitado a eles que identificassem no texto pelo menos 2 palavras-chave e também que fossem listadas as palavras desconhecidas.

As palavras-chave eram lançadas no quadro pelo professor e era montado um resumo do texto baseado nessas expressões. Já as palavras desconhecidas eram pesquisadas no dicionário e o seu significado copiado

no caderno do aluno.

Já com relação ao uso de estratégias durante a leitura, realizamos perguntas para que os alunos pudessem inferir sobre as informações implícitas presentes.

Após a leitura:

Terminada a explicação, iniciamos a verificação das previsões ou hipóteses formuladas antes da leitura. Segundo Solé (2009), o uso de estratégias de leitura requer um momento que envolve ações de pós-leitura. Nessa fase, tem-se a troca de impressões a respeito do texto lido, realiza-se a crítica das informações ou opiniões expressas e implícitas no texto e faz-se a avaliação para estabelecer conclusões. Durante essa fase os alunos expressaram impressões. Sabemos que o texto não é pronto e acabado. Um texto é a junção da própria voz do autor com outras vozes que falam pelo autor e o sentido construído para o texto pelo leitor é o resultado de tantas outras leituras.

Então, nesse último momento, após a leitura, todas as previsões e expectativas iniciais eram, ou não, confirmadas e as pistas ao longo do texto eram interpretadas pela turma. Para isso, eu entregava uma folha com questões ou tópicos a respeito do texto lido para que eles respondessem individualmente ou em duplas. Em seguida era feita uma discussão oral com a apresentação das respostas dos alunos. Dessa forma, o sentido do texto abordado na aula era construído coletivamente, com a participação de todos.

Após todas as inferências dos alunos, eles foram motivados a produzir, na última aula, um texto com as características de um dos gêneros textuais estudados: charge, tirinha ou propaganda. Esses textos, após a correção do professor, foram veiculados no *face* da escola e nas redes sociais dos próprios alunos.

Foram selecionados os gêneros textuais charge e propaganda por se tratarem de gêneros que exploram bastante a linguagem verbal e não verbal e possuem muitas informações implícitas que exigem do leitor a habilidade de inferência, além de outras habilidades mobilizadas no momento da leitura.

Já o gênero tirinha foi selecionado devido ao contato anterior da turma com ele. É um gênero conhecido pelos alunos no Ensino Fundamental, nas duas escolas e que a maioria afirmou ter familiaridade.

A seqüência das aulas se deu com os seguintes temas:

Aula 1: Gêneros textuais: linguagem verbal e não verbal.

Aula 2: Os implícitos do texto: o pressuposto.

Aula 3: Os implícitos do texto: o subentendido.

Aula 4: Construindo sentidos a partir do texto e seu contexto: as entrelinhas.

Aula 5: Produção de charge, tirinha ou propaganda.

Em todas as aulas foram utilizados recursos multimídia como tv, *data-show* e caixa de som, disponíveis na escola. As aulas ocorreram na sala e também e principalmente no laboratório de informática da escola, por se tratar de ambiente mais aconchegante para os alunos e por isso propício para as atividades propostas.

4. Considerações finais

A sequência didática foi aplicada em cinco aulas, que respeitaram as condições de aprendizagem da sala de 9º ano tanto da Escola Municipal Tilma Fernandes Veiga quanto da Escola Estadual Carlos de Castro Brasil, levando inclusive em consideração a deficiência de acesso à internet e de recursos midiáticos. Durante as atividades ficou notório o interesse dos alunos em tentar descobrir as mensagens implícitas em cada texto. Textos com muitas imagens, informações atuais e humor como esses utilizados, foram assimilados com rapidez pelos alunos por se tratarem de textos com os quais eles têm contato no seu dia a dia.

O fato da escola não possuir computadores para todos os alunos realizarem suas pesquisas e praticarem uma leitura dos textos apresentados, fez com que os alunos praticassem essa leitura em casa, o que para o trabalho foi considerado positivo, pois eles tiveram mais liberdade de pesquisa, em relação ao acesso de sites e ao tempo das pesquisas.

A criação do produto final, que foram os textos (tirinhas, charge ou propaganda) fluiu de maneira fácil e prazerosa, pois o debate sobre o assunto e a leitura sobre os mesmos os incentivou. Desta forma, a sequência didática apoiada em textos multimodais, baseada na metodologia de pesquisa de estímulo à leitura e à escrita, foi considerada satisfatória e de grande valia nas duas realidades.

Cabe ressaltar ainda que esses alunos, hoje cursando 9º ano, logo utilizarão esse conhecimento de inferência em textos descritivos e reflexivos, verbais e não verbais, em provas consideradas de suma importância para o ingresso em universidades, como o Exame Nacional do Ensino Médio, Vestibulares e Concursos diversos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

KLEIMAN, A. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1993.

_____. *Leitura, ensino e pesquisa*. Campinas-SP, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Por uma proposta para a classificação de gêneros textuais*. Recife: UFPE, 2000. (inédito)

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. Ensino de português como elemento consciente de interação social: uma proposta de atividade com texto. In: *Ciências & Letras*. Porto Alegre: FAPA, n. 17, p. 189-98, 1996. Leitura e (re)escritura de textos: subsídios teóricos e práticos para o seu ensino. 4. ed. Catanduva: Rêspel, 2002.

Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*, Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

SOLÉ, I. (1998). *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre. Artmed.