

Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro

CESAR EPITÁCIO MAIA

Secretaria Municipal de Educação

SONIA MARIA CORRÊA MOGRABI

Subsecretaria

ROJANE CALIFE JUBRAM DIB

Chefia de Gabinete

MARIZA LOMBA PINGUELLI ROSA

Assessoria Especial

SYLVIA REGINA DE MORAES ROSOLEM

Assessoria de Comunicação Social

LÉA MARIA AARÃO REIS

Assessoria Técnica de Planejamento

LUIZA DANTAS VAZ

Assessoria Técnica de Integração Educacional

PAULO CESAR DE OLIVEIRA REZENDE

Departamento Geral de Educação

LENY CORRÊA DATRINO

Departamento Geral de Administração

LUCIA MARIA CARVALHO DE SÁ

Departamento Geral de Recursos Humanos

MARIA DE LOURDES ALBUQUERQUE TAVARES

Departamento Geral de Infra-Estrutura

JOSÉ MAURO DA SILVA

Redação Final

IZA LOCATELLI

Agradecimentos

ÀS ESCOLAS MUNICIPAIS PELA CESSÃO DAS IMAGENS.

Créditos Técnicos

Coordenação Técnico-Pedagógica

LENY CORRÊA DATRINO

MARILA BRANDÃO WERNECK

NUVIMAR PALMIERI M. DA SILVA

ANTONIO AUGUSTO ALVES MATEUS FILHO

MARIA ALICE OLIVEIRA DA SILVA

CARLA FARIA PEREIRA

Equipe de Apoio

MARILENE MARTINS DE C. BARBOSA

SANDRA CONTI PADÃO

LAILA DE PAIVA PEREIRA

Criação de Capa e Projeto Gráfico

TELMA LÚCIA VIEIRA DÁQUER

DALVA MARIA MOREIRA PINTO

Fotografia

ARQUIVO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Editoração Eletrônica

PADOX - COMUNICAÇÃO - 2ª EDIÇÃO

Supervisão e Produção Gráfica

GRÁFICA POSIGRAF - 2ª EDIÇÃO

Impressão

GRÁFICA POSIGRAF - 2ª EDIÇÃO

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação: Leitura e Escrita**. 2.ed. Rio de Janeiro, 2007. (Série A Multieducação na Sala de Aula)

Aos professores da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro

Em 1996, o Núcleo Curricular Básico MULTIEDUCAÇÃO foi encaminhado a toda Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, tendo como pressuposto “lidar com os múltiplos universos que se encontram na escola” (NCBM, p. 108), buscando a unidade na diversidade.

Na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, procuramos desenvolver um trabalho de qualidade, promovendo a aprendizagem e privilegiando uma proposta que traz para dentro da escola a vida, o dia-a-dia, o mundo. Esse mundo passa por constantes transformações e a escola precisa acompanhar essas mudanças. Por isso, a necessidade de atualização do Núcleo Curricular Multieducação, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais em seus Princípios Éticos, Estéticos e Políticos.

Fazemos parte da história da educação da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. História de uma rede coordenada por uma Secretaria Municipal de Educação, formada por 10 Coordenadorias Regionais de Educação, abrangendo 1055 Unidades Escolares, 241 Creches, 20 Pólos de Educação pelo Trabalho, 9 Núcleos de Artes, 12 Clubes Escolares, 1 Centro de Referência em Educação Pública, 1 Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos e o Instituto Helena Antipoff – Referência em Educação Especial, compreendendo funcionários, professores e alunos.

É uma história marcada por lutas, sonhos, projetos e que vem objetivando a garantia do acesso, permanência e êxito escolar de todas as crianças que, como alunos desta rede, têm o direito à livre expressão, à interação com os seus pares, ao diálogo com os professores, direção e outros profissionais, exercitando, assim, a sua cidadania.

Acreditando na democracia é que optamos pela valorização da representatividade como um dos eixos desta gestão, identificada na

formação de diversos grupos: Conselho de Dirigentes, Conselho de Diretores, Conselho de Professores, Conselho de Alunos, Conselho de Funcionários, Conselho de Responsáveis, Conselho Escola-Comunidade, Grêmios, Comissão de Professores e Representantes dos Coordenadores Pedagógicos. Desta forma, estabelecemos com a comunidade escolar um processo dialógico, desde 2001. Foram ouvidas múltiplas vozes: da comunidade escolar e das Coordenadorias Regionais de Educação. Expectativas, conceitos, críticas e sugestões foram apresentadas. Foi nosso objetivo instaurar um tempo de gestão participativa, valorizando as muitas experiências que emergem do campo e as histórias do cotidiano dos diversos atores envolvidos no cenário educacional da cidade do Rio de Janeiro.

A partir dos encontros com esses diferentes segmentos, várias sugestões de temas para a atualização da Multieducação foram encaminhadas. Elencamos os temas prioritários, a partir das proposições feitas, sendo aceitos e incorporados às duas séries publicadas: “Temas em Debate” e “A Multieducação na Sala de Aula”.

Dentre as diversas ações da Secretaria Municipal de Educação na produção dos fascículos, destacamos o trabalho dos professores na elaboração dos textos. Sendo assim, houve fóruns de professores da Educação Infantil, Grupos de Estudos dos professores regentes de Sala de Leitura, Grupo de Representantes de professores das diversas áreas do conhecimento e de professores da Educação de Jovens e Adultos.

Esperamos que a discussão do material produzido continue em todos os espaços das Unidades Escolares, das Coordenadorias Regionais de Educação e nos diversos Departamentos do Órgão Central, permitindo reflexões e conclusões.



Sonia Maria Corrêa Mograbi

Secretária Municipal de Educação

LEITURA E ESCRITA

Antes de quaisquer considerações sobre o desenvolvimento dos processos de leitura e de escrita, convém discutirmos estes conceitos. A escrita, em primeiro lugar, não deve ser vista apenas como uma simples transposição da linguagem oral. Vygotsky caracteriza a escrita como uma linguagem feita apenas de pensamento e de imagem faltando-lhe as qualidades musicais, expressivas e de entonação da linguagem oral. Segundo este autor (1979, p. 131):

Ao aprender a escrever, a criança tem que se libertar do aspecto sensorial da linguagem, substituindo as palavras por imagens de palavras[...] A escrita é, também, um discurso sem interlocutor, dirigido a uma pessoa ausente ou imaginária ou a ninguém em particular, situação essa que para a criança é nova e estranha[...] Por outro lado, a ação de escrever exige da criança uma ação de análise deliberada. Quando fala, a criança tem uma consciência imperfeita dos sons que pronuncia e não tem consciência das operações mentais que executa. Quando escreve, ela tem que tomar consciência da estrutura sonora de cada palavra e reproduzi-la em símbolos alfabéticos, que têm que ser conhecidos previamente.

Por outro lado, segundo o mesmo autor, em relação à leitura, pode-se dizer que ela comporta vários níveis. Em primeiro lugar, a leitura é histórica. Vivemos no tempo e na história, assim texto e interpretação não surgem do nada. Estão inscritos num determinado tempo histórico. Lemos, ainda, a partir de diferentes bagagens culturais. Cada um de nós, portanto, constrói o seu texto, dando-lhe significado. A leitura não é um processo neutro. Os textos possuem lacunas e silêncios que são preenchidos pelos leitores. Qualquer texto tem uma vertente social, cultural e ideológica.

Na mesma linha de raciocínio para Bakhtin (1991), qualquer texto comunica significados e cria outros significados. Para este autor, o texto possui uma dupla função: unívoca e dialógica. Na maioria dos casos, uma ou outra função é predominante. Quando a ênfase principal está

na transmissão precisa de informações, predomina a função unívoca. A segunda função do texto é a de criar significados, pois, como nos afirma Bakhtin, “um texto não é um receptáculo passivo ou suporte de conteúdos que vieram do nada para o seu interior.”

A ênfase na função unívoca, isto é, na transmissão de informações, está associada a “uma voz” que transmite informações para “outra voz” que as recebe (embora não de forma totalmente passiva). Nos textos organizados em torno da função unívoca, há pouco espaço para que a “voz receptora” questione. Já quando os textos se baseiam na função dialógica, “cada voz” participará da criação e negociação de significados.

Na realidade, a própria natureza da linguagem é dialógica, o que significa que qualquer ato de fala, de escrita ou de leitura realizado em sala de aula, entre professores e alunos, implica um diálogo, uma interação entre experiências culturais e lingüísticas diferenciadas. Tanto a fala, quanto a leitura e a escrita são “instâncias carregadas de significados em determinados lugares, recobertos de história.” (BAKHTIN, 1991, p. 16).

Leitura:

a mediação do professor entre o texto e o leitor

Normalmente, nas salas de aula, os textos são lidos individualmente, sendo feitas proposições aos alunos para que façam a interpretação do que leram. Basicamente, esta é realizada solitariamente, e os erros e acertos são computados pelo professor, em função de uma resposta correta, previamente definida.

Quando se lida com o diálogo em sala de aula, esta não é a postura ideal. A interpretação individual não é a única possível, e o cotejo entre várias interpretações é imprescindível no trabalho de mediação da leitura. Ao se utilizar em sala de aula a leitura e a interpretação em conjunto, organiza-se um diálogo que faz com que os leitores se dêem conta de seus próprios processos de leitura, possibilitando a troca de impressões emocionais e intelectuais, podendo cada um cotejar suas impressões com

as dos demais. Surge, então, uma interpretação mediada por experiências coletivas.

Segundo Barthes (1977, p. 31): “A lógica da leitura é diferente das regras de composição. A composição canaliza, a leitura, ao contrário, dissemina, associa ao texto outras imagens, outras idéias, outras significações.”

Por outro lado, em que pese a importância da leitura, a escrita dentro das escolas é muito mais enfatizada. Isto não ocorre apenas dentro das salas de aula, mas também em seminários, congressos e publicações que tratam muito mais da escrita, de suas diferentes fases e níveis, dos processos de alfabetização, do que da leitura.

O que se lê nas escolas? Pequenos trechos de livros didáticos e os *livros bimestrais*, aqueles selecionados para serem lidos num certo período, para que se respondam a algumas perguntas e se preencham fichas de atividades bastante estereotipadas, que, em geral versam sobre o nome do autor, das personagens e das ações que alguns deles desenvolvem no enredo. Esse tipo de leitura não se complementa com outras leituras, porque cada aluno, depois de ler, preenche individualmente sua ficha, não havendo, em geral, nem diálogo nem mediação do professor, que não pode, assim, perceber as nuances das diferentes leituras realizadas pelos alunos.

A escola deveria ser um espaço de leitura em que, com a mediação do professor, os alunos fizessem leituras diversas de textos científicos, jornalísticos, de propaganda, de ficção e não-ficção, de poesia, enfim, todos aqueles recomendados na maioria dos currículos, inclusive na Multieducação. Só assim se desenvolveria a verdadeira competência em leitura.

No entanto, ao final da 8ª série do Ensino Fundamental, em geral, nem sempre nossos adolescentes e jovens estão alfabetizados, e poucos sabem efetivamente ler. Os resultados de recente pesquisa realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) nos mostram que apenas 10% dos alunos brasileiros, ao final do Ensino Fundamental, apresentam leitura compatível com a série cursada. Muito pior é a situação da 4ª série, em que cerca de 50% dos alunos denotam possuir um nível de leitura meramente funcional.

A mediação do professor revela-se, então, de suma importância, mas isto exige que ele próprio seja um leitor, conhecedor da diversidade de textos que se colocam no mundo, de tal forma que possa indicar leituras adequadas aos seus alunos. Ao propor a leitura de um texto e sua interpretação coletiva, a competência em leitura poderá ser observada, à medida que o professor perceber as relações que os alunos fazem entre suas próprias impressões e as dos outros, saindo da leitura do texto para a leitura do mundo e a ele retornando.

A Produção da Leitura

“*Um texto só existe se houver um leitor
para lhe dar um significado.*”

(CHARTIER, 1994, p.11)

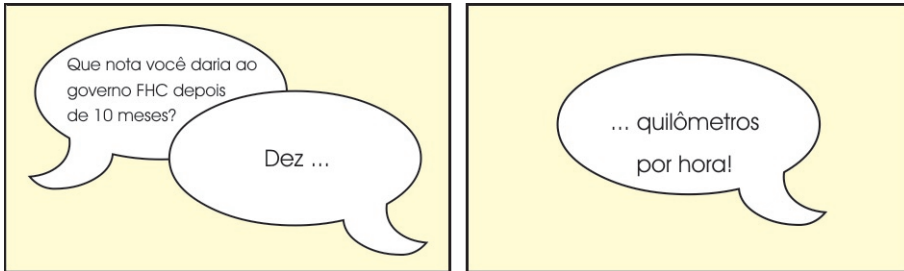
Daí a atenção que deve ser prestada à maneira pela qual se encontram o “mundo do texto” e o “mundo do leitor”, para retornar aos termos de Paul Ricoeur (1995).

As significações dos textos são dependentes das formas pelas quais eles são recebidos e apropriados pelos leitores. Há diferentes tipos de leitores e nem todos têm as mesmas habilidades de leitura; há alunos que só conseguem compreender um texto transformando-o em linguagem oral, isto é, lendo o texto em voz alta, outros, só se sentem à vontade com alguns tipos de texto. Os mesmos textos são diversamente apreendidos, manejados e compreendidos por diferentes leitores.

A produção da leitura, já que esta é de fato produzida na interação texto/leitor, envolve diversos fatores, dentre eles a multiplicidade de possíveis sentidos.

O texto não resulta da soma de frases, nem da soma de interlocutores: os sentidos de um texto resultam de uma situação discursiva, margem de enunciados efetivamente realizados. Esta margem – este intervalo – não é vazio, é o espaço determinado pelo social. (ORLANDI, 1987).

Como exemplo, pode-se citar uma tirinha de histórias em quadrinhos de Luis Fernando Veríssimo: “As cobras”. Em um de seus episódios aparecem dois quadrinhos, apenas com duas das cobras/personagens travando um diálogo. No primeiro quadrinho, uma das cobras faz uma pergunta e recebe a resposta da outra:



Este pequeno texto nos permite observar que o significado de uma parte não é autônomo em relação ao texto, nem o resultado de um texto é a soma das partes, mas de uma certa combinação geradora de sentidos. Permite, também, observar a importância do contexto histórico, porque se o governante criticado fosse um governante dos tempos da ditadura, certamente o texto não teria sido publicado, como muitos à época não o foram.

Todo texto é incompleto, apontando para a noção de intertextualidade, isto é, um texto tem relação com textos anteriores e aponta para textos futuros. Por outro lado, as lacunas de um texto incluem a noção de implícito, que abrange inúmeros subentendidos. O texto é incompleto porque seu discurso instaura o espaço da intersubjetividade que se constitui pela interação com o leitor e com a situação de leitura.

Assim compreendido, o texto não é lugar de interpretação definitiva, mas é processo de construção de significados. Do ponto de vista das condições de produção, um texto é indeterminado (possibilita múltiplas leituras) e, ao mesmo tempo, determinado pelo contexto específico de um leitor específico. Ao se confrontarem a indeterminação do texto e a determinação do contexto, surgem novas leituras.

Fica claro que não se pode esquecer, em relação a qualquer texto, que o traço essencial para que a leitura se produza é a relação do texto

com outros textos, com a situação, com os interlocutores, ou seja, com as suas condições de produção.

Dependendo do tipo de texto, pode-se instaurar leituras dialógicas ou polissêmicas (atribuição de múltiplos sentidos ao texto) ou leituras unívocas. Em um discurso autoritário ou científico, por exemplo, cheio de normas e regras, é menor a possibilidade de uma leitura polissêmica; já em um discurso poético, lúdico, a possibilidade é maior. Cabe ressaltar, no entanto, que por menor que seja a participação do sujeito, a leitura é um processo de interação que possibilita, entre outras coisas, perceber e criticar o discurso autoritário.

Essa divisão feita não significa que apenas as leituras polissêmicas tenham que ser propiciadas aos alunos. Em certas ocasiões, a leitura de um texto científico, objetivando reproduzir a idéia do autor, é de suma importância. Em relação à leitura, cabe ainda dizer que certos textos, em certos momentos históricos, não comportam outras interpretações que não as oficiais, o que reforça o fato de que a ação do contexto tem grande peso nas condições de produção da leitura.

Para os professores, é importante conhecer o funcionamento dos diversos elementos na constituição da leitura, para que possam desenvolver leituras convenientes para seus alunos.

Em vez de apenas fornecer estratégias de leitura ao aluno, o mais importante é fazê-lo entender como um texto funciona, para que ele se torne sujeito da sua própria leitura e não um mero repetidor de idéias alheias. Assim, em vez dos *livros bimestrais*, é mais saudável o convívio com textos diferenciados, *cartoons*, livros de poesia, ficção e não-ficção, propaganda, histórias em quadrinhos, textos jornalísticos, científicos, manuais, guias instrucionais etc, de tal forma que, tendo contato com a leitura de textos, a partir de material variado, possa construir uma visão crítica da validade desse material. Com espaço aberto para elaborar suas experiências de leitura, cada aluno construirá a história de suas próprias leituras.

Habilidades envolvidas no ato de ler

Diferentes autores identificam algumas habilidades como básicas para a compreensão da leitura. As que estão listadas abaixo não esgotam a relação de habilidades a serem desenvolvidas em leitura, no entanto, todas as citadas estão contempladas no currículo Multieducação.

- 1- Reconhecer as palavras;
- 2- Inferir significados;
- 3- Relacionar várias proposições em um texto;
- 4- Localizar proposições explicitadas pelo autor;
- 5- Localizar proposições implícitas no texto;
- 6- Identificar a intenção do autor, seus propósitos e pontos de vista;
- 7- Construir novos significados a partir do contexto;
- 8- Identificar antecedentes que se referem a fatos, personagens, lugares, etc, em um texto;
- 9- Reconhecer diferentes recursos literários;
- 10- Selecionar o principal assunto de um texto;
- 11- Identificar elementos de um texto;
- 12- Identificar o efeito de sentido de um texto;
- 13- Estabelecer relações entre partes do texto.

Leitores com bom nível de leitura devem ser capazes de dominar essas habilidades em textos de complexidade compatível com a série cursada. Em testes realizados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), elas têm sido avaliadas. Alguns exemplos de itens dos testes aplicados, retirados do Relatório de Língua Portuguesa (INEP/MEC/SAEB/2001), com o respectivo percentual de acertos dos alunos brasileiros, servirão para ilustrar como está se desenvolvendo a leitura entre nossos alunos.

1) Exemplo da habilidade de reconhecer o tema de um texto

OS RIOS PRECISAM DE UM BANHO

A população das cidades esquece a importância dos rios e os utilizam como cestas de lixo. O resultado muita gente já deve conhecer: enchentes! Com tanto entulho, os canais de drenagem, isto é, o caminho que as águas percorrem morro abaixo, acabam ficando entupidos e causando inundações em dias de chuva forte. Para evitar as enchentes – que, além de destruição, trazem doenças – a solução é não jogar lixo nos rios. O lugar das coisas que não queremos mais, sejam chinelos, garrafas ou até eletro-domésticos, é a lata de lixo!

TORRES, João Paulo Machado. Os rios precisam de um banho. Ciências Hoje. Rio de Janeiro, nº 98, p. 21, dez 1999.

O texto trata:

- A) da poluição dos rios;
- B) da poluição das indústrias;
- C) da reciclagem do lixo;
- D) do desperdício de água.

Este texto foi apresentado a alunos da 4ª série. Cerca de 65% destes identificou corretamente o tema do texto. Seria de se esperar resultado mais expressivo, já que se trata de um texto curto, informativo, com vocabulário simples, versando sobre um problema ecológico muito debatido nas escolas. Os alunos teriam que reconhecer, entre as opções dadas pelas alternativas, as informações implícitas no texto e, a partir de inferências textuais, abstrair aquela que engloba a idéia central, o tema de que trata o texto.

2) Exemplo da habilidade de estabelecer relações entre um referente e um antecedente em um texto

Leia o trecho:

Por ter uma visão apurada, o cão consegue, mesmo que a uma certa distância, perceber alterações nos movimentos de uma pessoa amedrontada. O animal descende do lobo e dele herdou o instinto da caça. Se alguém passa a andar furtivamente, com uma postura submissa, ele identifica logo uma presa fácil.

A palavra sublinhada no texto refere-se:

- A) a alguém;
- B) ao cão;
- C) ao instinto;
- D) ao lobo.

Trata-se de um texto informativo, curto, temática e vocabulário simples. No entanto, apenas 39% dos alunos da 4ª série identificam a alternativa correta (B). Talvez o fato de o antecedente (cão) estar distante, justifique o mau desempenho, embora fosse esperado melhor resultado de alunos ao final da 4ª série.

3) Exemplo da habilidade de realizar inferências

BRINQUEDOS INCENDIADOS

Cecília Meireles

Uma noite houve um incêndio num bazar. E no fogo total desapareceram consumidos os seus brinquedos. Nós, crianças, conhecíamos aqueles brinquedos um por um, de tanto mirá-los nos mostruários – uns pendentos de longos barbantes; outros, apenas entrevistados em suas caixas.

O incêndio, porém, levou tudo. O bazar ficou sendo um famoso galpão de cinzas.

Felizmente, ninguém tinha morrido – diziam em redor. Como não tinha morrido ninguém? – pensavam as crianças. Tinha morrido um mundo, e, dentro dele, os olhos amorosos das crianças, ali deixados.

E começávamos a pressentir que viriam outros incêndios. Em outras idades. De outros brinquedos. Até que um dia também desaparecêssemos sem socorro, nós brinquedos que somos, talvez, de anjos distantes!

(In: Janela Mágica. São Paulo: Moderna, p. 13-14)

Os outros incêndios a que a autora se refere, no último parágrafo, podem ser entendidos como:

- A) descobertas que se fariam ao longo da vida;
- B) perdas e decepções que ocorreriam ao longo da vida;
- C) acidentes com fogo em estabelecimentos comerciais e residenciais;
- D) violentas transformações na cidade em que morava.

O texto de Cecília Meireles contém inúmeras metáforas. Isto, talvez tenha causado problemas aos alunos da 8ª. série, já que apenas 52% destes conseguiram acertar o item proposto no teste. Percebe-se que, se o enunciado da questão quer saber como “os outros incêndios”, no último parágrafo, podem ser entendidos, é evidente que, antes deste parágrafo, há

referência a algum outro incêndio. No caso, refere-se a um incêndio em sentido literal e não metafórico: o incêndio do bazar. A inferência exigida exige um certo grau de abstração, já que os alunos teriam que perceber a grande metáfora criada pela autora, acerca dos seres humanos, também considerados brinquedos de anjos distantes. Os “outros incêndios” seriam as perdas e decepções que ocorreriam ao longo da vida. Grande parte dos alunos, ao final da 8ª. série, realizou apenas uma leitura literal, não conseguindo compreender o sentido do texto. Isto se deve em parte a um trabalho de leitura que privilegia a busca de informações explícitas. Ler é muito mais do que isto, como tem sido discutido. A seleção de textos para os alunos precisa contemplar diferentes nuances para habilitá-los a efetivamente construir significados.

4) Exemplo da habilidade de relacionar várias proposições em textos (intertextualidade)

Texto I - EXPOSIÇÃO DE ARTES PARA CEGOS

Cegos e deficientes visuais de Sorocaba, estado de São Paulo, estão podendo “ver” uma exposição de artes plásticas, constituída por quadros e montagens.

Todas as obras, num total de dezesseis, criadas por artistas plásticos especialmente para essa exposição, foram feitas em alto-relevo para permitir que os deficientes deslizem as mãos sobre elas para percebê-las em todos os detalhes.

Ao lado de cada obra, em que foram utilizados materiais como, tintas, madeira, gesso, pregos, folhas secas, serragem e flores, há uma placa em braile (o alfabeto dos cegos), com o nome do artista que a criou.

Leonel das Neves Júnior, 33, que nasceu cego, visitou a exposição e afirma que um deficiente visual pode apreciar uma obra de arte tanto quanto uma pessoa de visão total. Ele diz que “vê” as obras com as “mãos” e afirma que quem não enxerga desenvolve melhor outros sentidos, como o tato, por exemplo.

(Adaptado de: Folha de São Paulo, 16 mar. 1995)

Texto II – DEFICIENTE VAI PARAR VEÍCULO SEM AJUDA

O deficiente visual e professor de História Arnaldo Godoy [...] trabalha no desenvolvimento de uma placa portátil na qual os deficientes visuais poderão afixar o número do ônibus para poder pará-lo no ponto. Segundo o professor Godoy, é uma grande dificuldade para o deficiente visual pegar ônibus à noite, quando não há ninguém no ponto. O jeito é parar todos os ônibus e perguntar aos motoristas para onde eles estão indo. “Isso é muito complicado”, afirma o professor.

(Adaptado de: Folha de São Paulo, 10 out. 1995)

As duas notícias fazem referência a pessoas com deficiência:

- A) tátil;
- B) visual;
- C) auditiva;
- D) olfativa.

Os dois textos que compõem esse item, também aplicados a alunos da 8ª. série, possuem vocabulário adequado à série e tratam de tema de fácil compreensão. Como se trata de ler, comparar e localizar uma informação explícita em ambos os textos, sendo que esta informação aparece logo no primeiro parágrafo, o índice de acertos foi alto (88%). Deve-se ressaltar que a facilidade se deve ao fato de que os dados a serem localizados estão explícitos nos textos, não havendo necessidade de realizar inferências. Percebe-se que, mesmo em textos mais longos e que exigem uma leitura comparativa, os alunos se saem bem, quando a proposta é a de procurar uma informação clara e direta.

5) Exemplo da habilidade de identificar recursos estilísticos empregados pelo autor e os efeitos de sentido que eles produzem

A onda
A onda anda
Aonde anda
A onda?
A onda ainda,
Ainda onda,
Ainda anda,
Onde?
Aonde
A onda anda?

BANDEIRA, Manuel. Poesia completa e prosa.
Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1983, p. 254.

Conforme a estrutura do texto, o ir e vir na repetição das palavras simboliza:

- A) o colorido da onda;
- B) o movimento da onda;
- C) o barulho da onda;
- D) o tamanho da onda.

Neste poema de Manuel Bandeira, a linguagem figurativa anuncia a intenção do autor de brincar com as palavras, dando-lhes um aspecto lúdico. A temática apresentada, a repetição de palavras e a disposição gráfica facilitaram a escolha correta da alternativa B por cerca de 86% dos alunos da 8ª. série. O alto índice de acertos pode ser explicado pela articulação prévia de conhecimentos (ondas - movimento), para chegar à interpretação da (expressão ir e vir) que, também, denota movimento.

6) Exemplo da habilidade de identificar relação causa-conseqüência

MERTHIOLATE

A próxima vez em que você sofrer um *corte* pequeno e não tiver um anti-séptico por perto, corra para o armário da cozinha. Cientistas da Universidade Penn State, na Califórnia, descobriram que o mel, aquele mesmo que você come com iogurte e aveia, age como uma barreira contra possíveis infecções causadas pelo corte. Além de impedir a *formação de bactérias*, acelera o processo de cicatrização. Lave bem o corte, lambuze com um pouco de mel e cubra com uma gaze. Repita três vezes.

VOCÊ S.A. São Paulo, Editora Abril, 2000.

Pelo texto pode-se perceber uma relação de causa-conseqüência entre:

- A) anti-séptico e gaze;
- B) mel e possíveis infecções;
- C) corte e formação de bactérias;
- D) cozinha e iogurte e aveia.

Apesar do tom coloquial e do conteúdo do texto base não ser muito difícil, apenas 45% dos alunos escolheram a opção correta (C), observando que a relação causa /conseqüência só se dá entre *corte* (causa) e *formação de bactérias* (conseqüência). Muitos alunos optaram pela alternativa B, que não estabelece a referida relação.

Os resultados da Avaliação Nacional em Língua Portuguesa demonstram que os alunos, tanto da 4ª série quanto da 8ª série do Ensino Fundamental, ainda não atingiram os níveis de leitura compatíveis com a série que cursam.

A Produção da Escrita



E.M. Brício Filho - E/3ª CRE

O trabalho com livros e textos de diferentes tipos colocam as crianças e adolescentes em convívio com as estruturas da língua escrita. Qualquer que seja o método usado na alfabetização, para ser um bom escritor, torna-se necessário que o convívio com a língua escrita se dê por intermédio de textos ou de situações em que a escrita tenha real significado. Por outro lado, é fundamental que as crianças escrevam e não apenas copiem.

Escrever significa produzir um texto próprio, dando voz às emoções, idéias, sentimentos, fazendo da escrita, não uma obrigação escolar, mas um ato de expressão pessoal. Sendo assim, a iniciação à produção escrita deve prever um período em que a ênfase seria dada à fluência na escrita, levando-se os alunos a monitorar seu desempenho pelo incentivo à leitura, de tal forma que, em contato com os padrões da língua escrita, a precisão gramatical e ortográfica fossem se estabelecendo.

No início do processo de escrita, as crianças usam a estratégia fonológica para escrever, isto é, escrevem como falam. Segundo Kato

(1987, p. 123) “Desautomatizar o uso do próprio dialeto para amoldar a produção à norma prescrita pela escola é, para a criança, um processo lento e gradual.” Já quanto à leitura “ainda que a criança escreva ‘nóis foi e os mininu’, usando a estratégia fonológica, não terá dificuldade alguma em ler nós fomos e os meninos, quando estas formas aparecerem.” Isto porque não há isomorfia total na aprendizagem da leitura e da escrita. As estratégias de aprendizagem são diferentes.

As falhas na escrita têm uma grande relação com o uso automático das mesmas estruturas empregadas na fala. Aprender a ler e a escrever não são tarefas tão simples para as crianças, especialmente se, em sua vida familiar, a escrita não estiver presente.

Alguns fatores têm peso nessas aprendizagens. Dentre eles, podem ser citados os antecedentes sociais e dialetais, a experiência individual com a linguagem, a natureza da tarefa, as expectativas e metas do professor.

Quanto aos fatores sociais e dialetais, já foi dito que as crianças usam, inicialmente, as mesmas estratégias da fala para escrever, o que pode causar erros de ortografia e concordância. Cabe aos professores, no início da escolarização, desenvolver ao máximo o contato com língua escrita e com a oralidade, de tal forma que as crianças ouçam e vejam as formas corretas da língua escrita. Por outro lado, quanto mais informações e contatos a criança tiver com a língua escrita, antes da sua entrada na escola, mais sucesso terá no início da fase da introdução à leitura e à escrita.

O início do letramento deve prever a prática regular da leitura de histórias ilustradas e de histórias em quadrinhos, da conversa, dos jogos e desenhos, de tal forma que a criança seja levada a oralizar seu pensamento.

No início, o professor atuará como um escriba, dando tempo às crianças para entenderem para que serve a escrita. Os livros didáticos supõem uma familiaridade com o texto escrito que a maioria das crianças não tem. Além de ter que dominar um novo meio (o próprio livro), as crianças têm que dominar vários gêneros textuais, quando antes apenas conviviam com a língua oral, participando ou ouvindo as conversas do cotidiano.

Algumas estratégias, dentre as muitas sugestões que se encontram na Multieducação, poderão ser utilizadas, levando as crianças a fazerem

a transição entre os gêneros de linguagem, até chegarem com sucesso à produção da linguagem escrita. Assim, por exemplo, a experiência de falar ao telefone, comum para muitas crianças e desconhecida para outras, ajuda nessa transição. Brincando de falar ao telefone, a criança usa características comuns às utilizadas na linguagem face a face, assim como características relacionadas à forma da escrita de bilhetes e cartas, por exemplo, já que o interlocutor não está em presença. A ausência do contato face a face e o não-partilhamento do mesmo espaço fazem com que a criança use outras estratégias, para ser compreendida.



CIEP Oswald de Andrade - E/6ª CRE

Da mesma forma, a leitura de histórias em quadrinhos desenvolve novas estratégias de transição. A *fala* aparece em balões ligados a cada falante. Ler uma história em quadrinhos assemelha-se muito a ouvir um diálogo, o que é uma experiência comum à maioria das crianças. Já quanto à leitura e à escrita de pequenas peças teatrais, trabalha-se, também, com o diálogo, perdendo-se apenas a concretude dos desenhos dos quadrinhos, por exemplo.

Há uma gradação nas leituras/escrituras, da reprodução da fala à leitura/escrita de histórias em quadrinhos, à leitura/escrita de textos com diálogos, à leitura/escrita de textos apoiados em gravuras e finalmente à leitura/escrita de textos sem imagens. Ler textos, como os últimos, e escrever narrativas é um caminho a ser conquistado gradativamente.

Outro ponto importante em relação à escrita é que, quando falamos com alguém, sempre podemos esclarecer algo que não ficou bem compreendido. O interlocutor sempre nos dá alguma pista. Na escrita, quem escreve tem que se antecipar às dúvidas que seu texto possa vir a causar. O redator está sozinho e, neste caso, ele terá que agir como produtor e como leitor/interpretador, verificando, por releituras, se sua mensagem será compreendida. Para alunos que têm muita dificuldade em comunicar, por escrito, suas mensagens, algumas estratégias podem ser tentadas como segmentar sentenças longas em várias sentenças mais curtas, sintetizar parágrafos, etc.

Finalmente, mas não menos importante, trata-se de rever as expectativas dos professores em relação à produção escrita dos alunos. Se o professor conceber a linguagem escrita como totalmente autônoma em relação à fala, ele terá exigências muito fortes em relação à aquisição da escrita e fará pouco uso das habilidades de linguagem oral que o aluno traz para a escola. O aluno não terá tempo nem oportunidade de fazer a transição para uma nova modalidade. As cobranças excessivas em relação à forma terminarão por dificultar o aprendizado.

Se, por outro lado, o professor conceber a linguagem escrita como parcialmente isomórfica com a fala, ele criará situações para que a própria fala do aluno se modifique, gradativamente, até atingir níveis mais elaborados, atuando sempre a partir das experiências prévias do aluno com a linguagem oral, tendo sempre em vista que novas funções são adquiridas por meio de velhas funções.

Leitura, Escrita e Imaginação

Quando lemos, produzimos sentido, extraímos significados das palavras do autor. As idéias do autor chocam-se com as nossas experiências e criam novas experiências. Formamos imagens mentais daquilo que não está em nossa presença. Isto significa que, ao ler, damos asas à imaginação. A mesma criança que manipula objetos concretamente, da sua experiência cotidiana, é capaz de criar e manipular mentalmente *guerreiros, bruxas ou fadas*. Uma criança que tenha lido as aventuras de Harry Potter estará lidando com conceitos abstratos de lealdade, traição, coragem, covardia, medo e esperança. Sem estes conceitos, a maior parte da história não faria sentido. Ainda que não possa expressar conceitos, que seja incapaz de exprimir abstrações, a criança os compreende.

No mundo da leitura, a compreensão não se dá necessariamente do concreto para o abstrato. A imaginação tem um espaço garantido. Assim sendo, estratégias de ensino ou currículos, que não levem em conta a imaginação infantil, tendem a fracassar. A imaginação infantil é um instrumento que deveria estar a favor da aprendizagem.

Trabalhando a imaginação: a aula como “O Contar Histórias”

As histórias são unidades narrativas. Têm uma forma clara com um princípio, meio e fim. A partir do “Era uma vez” cria-se uma expectativa de que algo aconteceu com alguém, num determinado tempo, espaço e lugar. Esse algo que aconteceu envolve um conflito que a história irá desenvolver. Toda história tem seu ritmo que estabelece uma expectativa no início, que se elabora ou complexifica no meio e é satisfeita no final. Qualquer criança, ao ouvir uma história, elimina aquilo que é irrelevante e se concentra na lógica do conflito muito mais do que nos detalhes. Contada uma história para uma criança, ela a recontará, sintetizando-a sem se perder nos pormenores.

Uma aula que se baseie no princípio da narrativa das histórias tende a obter sucesso. Cria-se, a partir de qualquer tema, um conflito, trabalha-se a essência e não os pormenores, simplificando e clareando os conteúdos.

Um bom contador de histórias faz vibrar as emoções; no entanto, as técnicas de ensino, hoje, distanciam-se do emocional. Tudo é altamente lógico e racional. Muitas vezes a escola mata a imaginação infantil. No entanto, aprendemos tanto cognitivamente quanto afetivamente. Apresentar conhecimentos separados de intenções e emoções é tornar a realidade sem sentido e incompreensível.

Janet Kendall (1985) lista uma série de vantagens, em termos educativos, para “o contar histórias” como agente de desenvolvimento da leitura e da escrita. Ao ouvir histórias, as crianças:

- ⌘ percebem a conversão de símbolos em palavras ;
- ⌘ ampliam o vocabulário;
- ⌘ estabelecem a diferença entre a língua escrita, mais formal, e a língua falada, mais coloquial;
- ⌘ percebem a mensagem de que ler é uma fonte de prazer;
- ⌘ têm possibilidades de viajar no mundo da imaginação, ampliando suas experiências cotidianas.

Por outro lado, essa parte, digamos afetiva, abre espaço para o cognitivo, pois, a partir da audição de histórias, as crianças desenvolvem um sentido de causalidade mais apurado, aprendem a formular hipóteses e a resolver problemas. As histórias, segundo Ted Hughes (1977, p.11-13), “funcionam como pequenas fábricas de compreensão. Novas revelações de significado modificam continuamente as suas representações.”

As competências de ler e escrever, discutidas nesse texto, muitas vezes são ensinadas a partir de exercícios. Na realidade, as histórias deveriam estar no centro do processo e não como um complemento. A leitura e a escrita devem ser objetos de prazer. Ambas as atividades nos permitem construir imagens, acontecimentos, personagens reais ou imaginários. Ambas permitem a comunicação com outras pessoas, próximas ou não. Quando lemos ou escrevemos, não podemos, pelo menos inicialmente, nos basear, apenas, nas regras, senão estaremos destruindo as fontes intrínsecas de prazer que a leitura e a escrita proporcionam.

Até o final da 4ª série do Ensino Fundamental, deve-se, em todas as áreas curriculares, colocar como eixo central, “o contar histórias” e não apenas as de ficção. Pode-se fazer referência às histórias da ciência e tecnologia, da vida na Terra, dos costumes dos povos, das estrelas, dos planetas, das criações artísticas.

*“Os professores
serão os contadores
de histórias e
o currículo
a história a ser contada.”*

(KIERAN, 1994, p.123)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKTHIN, M. **The dialogic imagination**. University of Texas. 1991.
- BARTHES, R. **Leçon**. Paris: Edition Seuil, 1977.
- CEREJA, R. W.; MAGALHÃES, T. C. **Texto e interação**. São Paulo: Saraiva, 2000.
- CHARTIER, R. **A ordem dos livros**. UNB, 1994.
- DANIELS, H. **Vigotsky em foco**. São Paulo: Papirus, 1995.
- HUGHES, T. **Myth and education**. Times Literacy Supplement. 1977.
- KATO, M. **No mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 1987.
- KENDALL, J. **Read to your students every days: reading**. Canada Lecture, Ano 3, Vol. 3, 1985.
- KIERAN, E. **O uso da narrativa como técnica de ensino**. Lisboa: Dom Quixote, 1994.
- LEITURA e Colheita**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- MARTINS, M. H. (Org). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991.
- ORLANDI, E. **A linguagem e seu funcionamento**. São Paulo: Pontes, 1987.
- _____. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.
- PLATÃO; FIORINI. **Lições de texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1999.
- RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**. Portugal: Porto, 1995.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação: Núcleo Curricular Básico**. Rio de Janeiro, 1996.
- SILVA, E. **O ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1987.
- SILVA, M. A. **Construindo a leitura e a escrita**. São Paulo: Ática, 1988.
- VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. Lisboa: Antídoto, 1979.

Impressão e Acabamento

Gráfica Posigraf

Fone: 41 - 3212-5400

email: posigraf@posigraf.com.br

Curitiba - PR - Brasil