

**referencial de expectativas para o
desenvolvimento da competência
leitora e escritora**
NO CICLO II DO ENSINO FUNDAMENTAL

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO
PREFEITO JOSÉ SERRA

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SECRETARIO JOSÉ ARISTODEMO PINOTTI

ASSESSORIA E ELABORAÇÃO

MARIA JOSÉ NÓBREGA

ANTONIA TERRA

SANDRA MUTARELLI

Diretoria de Orientação Técnica

Iara Glória Areias Prado

Divisão de Ensino Fundamental e Médio

Regina Célia Lico Suzuki (Diretora)

Benedita Terezinha Rosa de Oliveira

Elenita Neli Bebbber

Jarbas Mazzariello

Lia Cristina Lotito Paraventi

Maria Virginia Ortiz de Camargo

Mariluci Campos Colacio

Silvana Lucena dos Santos Drago

Tidu Kagohara

Divisão de Educação de Jovens e Adultos

Erotides Pires de Amorim (Diretora)

Leny Ângela Zoeli Juliani

Maria do Carmo Leal de Godoy

SÃO PAULO (Cidade) Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica

REFERENCIAL DE EXPECTATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA E ESCRITORA NO CICLO II DO ENSINO FUNDAMENTAL /

São Paulo: SME/DOT 2006

Código de catalogação da Memória Técnica Documental -SME – CO.DOT2/As.005/06



REFERENCIAL DE EXPECTATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA E ESCRITORA NO CICLO II DO ENSINO FUNDAMENTAL

PRIORIDADE PARA A LEITURA E A ESCRITA - META DA POLÍTICA EDUCACIONAL	6
CARTA AOS PROFESSORES, PROFESSORAS E COORDENADORES PEDAGÓGICOS,.....	7
CONCEPÇÕES DE LEITURA QUE ORIENTAM ESTE REFERENCIAL.....	10
COMO SE REALIZA A MEDIAÇÃO ENTRE O TEXTO E O ESTUDANTE LEITOR?	12
O QUE CABE AO PROFESSOR REALIZAR ANTES DA LEITURA DE UM TEXTO?	12
O QUE CABE AO PROFESSOR REALIZAR COM SUA TURMA DURANTE A LEITURA (AUTÔNOMA OU COMPARTILHADA)?	22
O QUE CABE AO PROFESSOR REALIZAR COM SUA TURMA DEPOIS DA LEITURA DE UM TEXTO	36
COMO ORGANIZAR A ESCOLA PARA IMPLEMENTAR ESTE REFERENCIAL?	42
Conhecer as características do letramento da comunidade a que pertence a escola	42
Diagnosticar o que os estudantes já sabem e o que precisam aprender	45
Organizar o trabalho com os gêneros das esferas discursivas privilegiadas nas diferentes áreas do currículo e ao longo dos anos que compõem os ciclos do Ensino Fundamental	56
Para saber mais: bibliografia recomendada	61

.....

Prioridade para a leitura e a escrita

Caros professores,

Apresentamos aqui o material impresso do Programa Ler e Escrever — Prioridade na Escola Municipal que foi elaborado pela Diretoria de Orientação Técnica (DOT) e será sua ferramenta de trabalho neste ano. A meta, dentre as muitas que norteiam nossa gestão, é reverter o quadro de fracasso escolar associado à alfabetização.

Pesquisa por amostragem, realizada pelo Ibope/Ação Educativa em 2005, para avaliar a capacidade de escrita dos alunos do 3º. Ano do Ciclo I, revelou que existem escolas que chegam a ter até 30% de alunos que não escrevem convencionalmente. Segundo estudos da Secretaria Municipal de Educação (SME), 12% (10 mil alunos da Rede) são repetentes ao final do ciclo I. É este quadro que queremos reverter em benefício de um melhor ensino para nossas crianças.

O programa contempla três projetos: “Toda força ao 1º. Ano”, “Projeto Intensivo no Ciclo I – PIC” e “Ler e escrever em todas as áreas no Ciclo II”. Para alcançar os objetivos do “Toda força” – que é o de criar condições adequadas de aprendizagem da leitura e escrita em todos os alunos ao final do 1º ano do Ciclo I –, DOT/SME colocará junto a cada professor do 1º ano um auxiliar, pesquisador estudante de Pedagogia, Letras e Educação Superior, para ajudar o professor na alfabetização.

O “PIC” vai reorganizar a estrutura e funcionamento das classes do 4º ano no Ciclo I. As escolas poderão organizar uma sala do PIC por turno com até 35 alunos que tenham repetido o ano. Eles terão 30 horas de aula por semana.

O projeto “Ler e Escrever em todas as áreas do Ciclo II” prevê que os professores de todas as áreas abordem as práticas de leitura e escrita, comprometendo-se com um melhor desempenho de seus alunos na produção de textos e na compreensão do que lêem.

Continuemos unidos por um ensino melhor. Bom trabalho a todos!

José Aristodemo Pinotti

Secretário Municipal de Educação

Caros Professores, Professoras e Coordenadores Pedagógicos,

Entendemos que a formação de leitores plenos não pode ser atribuição somente dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As demandas colocadas hoje para o domínio da linguagem escrita exigem o desenvolvimento de habilidades cada vez mais complexas a quem vive em uma sociedade como a nossa. Sabemos que os estudantes geralmente chegam ao Ciclo II sem estas habilidades, que são necessárias para seguir aprendendo e participar das práticas sociais que envolvem este conhecimento. Para que aconteça realmente a inserção dos nossos alunos em uma comunidade de leitores e escritores, é preciso pensar em um trabalho que comprometa toda a instituição escolar nesta tarefa.

Em julho de 2005, foi lançado o Programa “Ler e escrever prioridade na Escola Municipal”. Durante o segundo semestre, foram desencadeadas as seguintes ações que tiveram como objetivo o planejamento da implantação e implementação do Programa: Formação Continuada do Trio Gestor; Encontros mensais de trabalho envolvendo DOT/SME e DOTs das Coordenadorias de Educação; Encontros Bimestrais envolvendo Coordenadores Pedagógicos das Unidades Escolares; Encontro com Supervisores e Equipes Técnicas das Coordenadorias. Paralelamente ao processo de formação, foram elaborados recursos materiais para apoio à ação dos professores e técnicos da Rede. O “Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental – Regular e EJA” é um documento de trabalho que pretende potencializar os recursos existentes na escola.

O objetivo do referencial é contribuir para a reflexão e o debate da equipe pedagógica das Escolas, no tocante à responsabilidade de todas as áreas de conhecimento, na tarefa de ensinar a ler e escrever e dar subsídios para o planejamento das ações dos professores a partir da indicação daquilo que cada estudante precisa ser capaz de realizar, progressivamente, nos diferentes anos do Ciclo II do Ensino Fundamental, em relação ao domínio das habilidades de leitura e de escrita para gêneros de texto das esferas escolar, de divulgação científica, jornalística e literária.

O material está organizado da seguinte forma: “A Concepção de leitura”; “A quem cabe a tarefa do ensino da leitura e escrita na escola”; “O que cabe ao professor realizar antes, durante e depois da leitura com suas turmas para desenvolver as habilidades de leitura e escrita”; “Como organizar a escola para implementar este referencial” (Diagnóstico, planejamento e avaliação do processo).

PROPOSTA PARA O PLANO DE TRABALHO PARA IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA LER E ESCREVER NA ESCOLA MUNICIPAL NO QUE CABE AO TRABALHO DO CICLO II NAS DIFERENTES ÁREAS.

“Ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para formação de um estudante, que é responsabilidade da escola.”

Paulo C. Guedes¹

O desenvolvimento de um trabalho como este exigirá de todos a co responsabilidade sobre ele. Para tanto, será necessário o estabelecimento de um contrato entre as diferentes instâncias da Rede: Escolas, Diretorias de Orientação Técnica das Coordenadorias de Educação e Diretoria de Orientação Técnica /SME, com a finalidade de planejar a estratégia que ao mesmo tempo dê conta da complexidade e tamanho da Rede – 13 coordenadorias, 459 escolas e 14.000 professores – e também desenvolva uma ação de qualidade, que tenha o compromisso de mudar o quadro que enfrentamos hoje, porque “o importante, na democratização do ensino, não é “fazer como se” cada um houvesse aprendido, mas permitir a cada um aprender” (Philippe Perrenoud)².

A escola é o espaço em que alunos e professores praticam o ato de ler e escrever sistematicamente. É neste espaço que o professor assume a sua tarefa de mediador de leitura. Precisamos rejeitar práticas que transformam as atividades de leitura e escrita nas diferentes áreas num ritual burocrático, no qual o estudante lê sem ter condições de discutir, responde a questionários mecanicamente e escreve textos somente para concordar com as idéias do professor ou do autor do texto.

A sugestão de proposta hora exposta tem a finalidade de auxiliar a escola a planejar a ação para o desenvolvimento, acompanhamento e avaliação.

Cronograma 2006

Ações	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N
1-Avaliação diagnóstica dos estudantes e planejamento da ação.		X						X		
2-Encontros bimestrais – Público Alvo: Coordenadores Pedagógicos e DOTs.	X	X		X		X		X		
3- Produção de cadernos por área de conhecimento com orientações didáticas.		X	X	X						
4- Formação para professores das diferentes áreas – (3250 professores)			X	X	X	X				

¹ GUEDES, Paulo Coimbra e outros em Ler e escrever: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1999, página 15.

² PERRENOUD, Philippe em Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: ARTMED, 1998, página 165.

Ações	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N
5- Grupos de Trabalho para elaboração do planejamento da ação- Escola (horários coletivos): Grupos de trabalho Professores e Coordenador Pedagógico	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
6- Grupos de Trabalho para elaboração do planejamento da ação- DOTs P e Coordenadores Pedagógicos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
7-Grupo de Trabalho – DOT/SME e DOTs P	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
8- Projeto de Recuperação dos alunos.		X	X	X	X	X	X	X	X	X

1- Avaliação diagnóstica do aluno

O desenvolvimento desta ação será fundamental para traçar o plano de trabalho a ser desenvolvido. O referencial nos itens Diagnosticar o que os estudantes sabem e o que precisam aprender e Organizar o trabalho com gêneros das esferas discursivas privilegiadas nas diferentes áreas do currículo traz as orientações para elaboração e sistematização e planejamento da ação. Nossa sugestão é de que o professor Coordenador da Turma³ seja responsável, juntamente como Coordenador Pedagógico pela avaliação diagnóstica. O referencial traz as orientações para aplicação da mesma, vide página 44. O mês de março foi escolhido para a primeira avaliação, que terá como produto o mapa com os saberes dos alunos, vide página 51. Após a síntese e debate dos resultados, será elaborado o plano de ação seguindo as orientações da página 53. Sugerimos que o professor ou professora coordenadora da turma desenvolva o trabalho mais aprofundado a luz do referencial.

2- Encontros bimestrais – Público-alvo: CPs e DOTs; objetivos: formar equipes técnicas para implementar o trabalho nas diferentes áreas nas escolas.

3- Produção de cadernos de orientações didáticas nas diferentes áreas de conhecimento – aprofundar e ampliar as orientações didáticas.

4- Formação de professores – Curso “Ler e escrever nas áreas de conhecimento”; duração: 80 horas; público-alvo: 3250 professores.

5- Grupos de trabalho (5, 6, 7) – Elaboração de pautas de formação continuada; criação de Instrumentos de acompanhamento e avaliação do Programa.

6- Projeto de recuperação dos alunos – Formação de professores das Salas de Apoio Pedagógico e professores de recuperação; elaboração de orientações para o desenvolvimento de projetos de recuperação nas escolas.

³ Professor que coordena a turma no Ciclo II- cuida das fichas individuais de avaliação; realiza reunião de pais; acompanha o aproveitamento dos alunos etc.

Diretoria de Orientação Técnica

CONCEPÇÕES DE LEITURA QUE ORIENTAM ESTE REFERENCIAL

Textos são objetos simbólicos que pedem para ser interpretados. Os sentidos não repousam serenamente sobre as linhas à espera de leitores aptos a desvendar os sinais gráficos e a colhê-los. Mais do que decifrar signos, leitores procuram entender de que tratam os textos, acompanhando seu encadeamento e progressão, analisando suas implicações, aderindo ou não às proposições apresentadas por seus autores. Do diálogo com o texto, o leitor pode sair transformado, pois, como nos lembra Paulo Freire, a leitura “é um processo que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”.

Por apresentar-se descontextualizado da situação comunicativa, o texto escrito acaba admitindo múltiplas leituras, pois cada leitor vai ajustá-lo a seu horizonte de expectativas, isto é, ao conhecimento de que dispõe a respeito das convenções que regulam o gênero em que se enquadra o texto, à proficiência leitora acumulada em experiências anteriores, à maior ou menor familiaridade com a linguagem que se usa para escrever, ao seu maior ou menor domínio acerca do assunto tratado, aos seus valores e crenças, aos objetivos que orientam a atividade etc. Enquanto que na comunicação oral, face a face, os interlocutores se apóiam fortemente na situação enunciativa, que serve de moldura para a conversa, na comunicação escrita, o mais freqüente é o texto ser apreendido como um objeto autônomo e fechado em si mesmo, pois o tempo da leitura não é simultâneo ao da produção do texto pelo escritor.

Os textos nunca dizem tudo. São estruturas porosas que dependem do trabalho interpretativo do leitor. O que não significa, é claro, que o leitor esteja livre para atribuir qualquer sentido ao que lê. O material para ler regula a atividade interpretativa à medida que fornece indícios que orientam quem lê. Por essa razão é que se diz que a prática da leitura se realiza como interação entre textos e leitores.

É o professor, mediador, que, primeiro compartilhadamente, reconhece as vozes, traz à tona as ênfases dadas pelo grupo, estabelece esta troca na relação do texto com o leitor dentro do grupo. Num segundo momento, cada leitor, progressivamente, internaliza o diálogo com o texto e a leitura se torna autônoma.

A QUEM CABE A TAREFA DO ENSINO DA LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA?

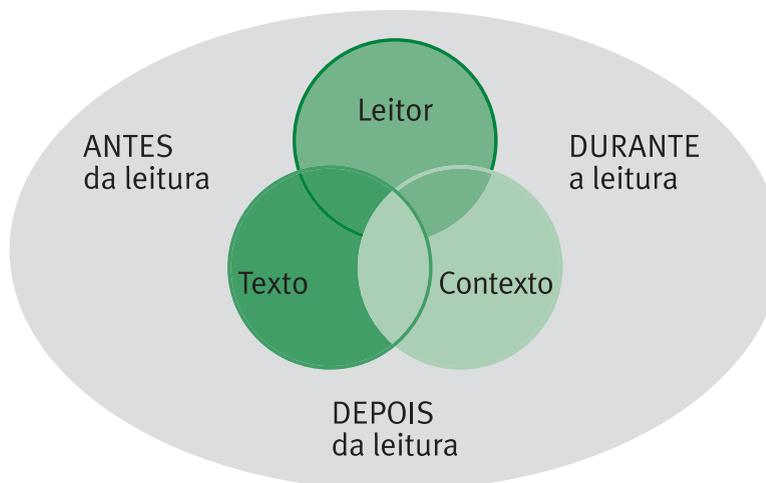
Neste documento, assume-se que ler e escrever são tarefas de todas as áreas. As habilidades envolvidas na leitura e na produção de textos devem ser ensinadas em contextos reais de aprendizagem, em situações em que faça sentido aos estudantes mobilizar o que sabem para aprender com os textos.

Entende-se que trabalhar a linguagem escrita significa trabalhar também a oralidade, pois os textos escritos criam situações propícias ao debate do conteúdo temático, do contexto de produção, dos recursos expressivos mobilizados pelo autor etc. As atividades envolvendo a organização das idéias (oralmente ou por escrito) criam oportunidades para o estudante ampliar seus recursos expressivos, pois lendo, aprende a questionar, coletar informações, diferenciar pontos de vista, identificar controvérsias, argumentar a favor de suas idéias e avançar na construção de textos.

A formação de um leitor requer diferentes investimentos envolvendo a identificação, discernimento e compreensão de uma diversidade de gêneros, tipos de textos, suportes textuais, que estão presentes em diferentes contextos sociais. Os gêneros de textos, por exemplo, cumprem funções sociais específicas: contribuem, de certa maneira, para a organização de determinados conteúdos e propiciam esquemas de interpretação para o leitor. A estrutura de um poema é distinta da que está presente em um conto de fada, em uma carta, em um artigo científico, em uma reportagem ou em um anúncio de jornal. Possibilitar aos estudantes reconhecer e conhecer diferentes gêneros de texto é tarefa da escola, pois o simples fato dele identificar antecipadamente a estrutura do texto que vai ler – se uma peça de teatro, se um relato de experimento, se uma notícia – contribui para ativar suas hipóteses para possíveis conteúdos, em detrimento de outros, e se preparar para ativar estratégias favoráveis a uma leitura mais significativa.

Em uma sala de aula, há, geralmente, estudantes com conhecimentos diferentes sobre a leitura e a escrita, independentemente de manterem semelhanças quanto à idade ou ao ano escolar. Lidar com essa diversidade é uma realidade a ser enfrentada por professores de diferentes áreas, que precisam dispor de sensibilidade e instrumentos para diagnosticar a proficiência leitora e escritora de seus alunos e, no processo de ensino e aprendizagem, escolher situações didáticas que conciliem os conteúdos específicos das áreas com aqueles que ampliam a formação também no campo da leitura e da escrita.

COMO SE REALIZA A MEDIAÇÃO ENTRE O TEXTO E O ESTUDANTE LEITOR?



Considerando que a Prática de Leitura se realiza como interação entre textos e leitores, há tarefas que todos os professores como mediadores de leitura precisam realizar antes, durante e depois da mesma.

O QUE CABE AO PROFESSOR REALIZAR ANTES DA LEITURA DE UM TEXTO?

Compreender o ato de ler como diálogo (entre leitor, texto, autor e contexto de produção do texto e da leitura) implica, didaticamente, considerar que a prática de leitura começa antes mesmo que o leitor inicie a leitura integral da obra, uma vez que o que ele conhece do assunto, do autor e as expectativas desencadeadas por uma primeira inspeção do material a ser lido estabelecem os parâmetros que irão definir a natureza de sua interação com o texto.

A análise exploratória que o leitor realiza antes da leitura permite também a ele antecipar com maior ou menor assertividade o assunto e a idéia principal do texto. Quanto maior a proficiência do leitor e a intimidade que tiver com o assunto abordado, maiores serão as chances de suas previsões se confirmarem e a compreensão ocorrer sem grandes dificuldades. Mas, se o conhecimento do leitor a respeito do tema não for amplo, ele precisará se apoiar nos elementos presentes no próprio texto para hierarquizar as informações e construir uma espécie de síntese mental das proposições nele contidas.

Quadro 1⁴

Habilidades a serem exploradas antes da leitura integral do texto

HABILIDADES DE LEITURA
Antes da leitura
• Levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto.
• Expectativas em função do suporte.
• Expectativas em função dos textos da capa, quarta-capa, orelha etc.
• Expectativas em função da formatação do gênero (divisão em colunas, segmentação do texto...).
• Expectativas em função do autor ou instituição responsável pela publicação.
• Antecipação do tema ou idéia principal a partir dos elementos paratextuais, como título, subtítulos, epígrafes, prefácios, sumários.
• Antecipação do tema ou idéia principal a partir do exame de imagens ou de saliências gráficas.
• Explicitação das expectativas de leitura a partir da análise dos índices anteriores.
• Definição dos objetivos da leitura.

• LEVANTAMENTO DO CONHECIMENTO PRÉVIO SOBRE O ASSUNTO.

Como o leitor processa as informações a partir de seus esquemas internos, a compreensão de um texto vai depender crucialmente do que ele já souber a respeito do assunto tratado. Quanto maior for o número de elementos de que dispuser sobre ele, mais significativa será a leitura, pois vai munir-se de mais recursos para processar o material lido, aprendendo por meio da leitura compreensiva.

Mas, quando o leitor se aproxima de assuntos novos, situação muito comum na escola, é preciso que, em função de seus objetivos, o professor dedique um tempo para estimular os processos de ativação na memória dos conteúdos associados ao assunto do texto estudado, investigando o que os estudantes já sabem a respeito. Nessa etapa, a linguagem oral e o registro escrito na forma de anotações esquemáticas constroem os mapas iniciais para uma aproximação mais segura do texto.

⁴Você encontrará orientação para o encaminhamento do planejamento que determinará qual o foco do trabalho com o “antes” da leitura em cada ano do Ciclo II no item “Como organizar a escola para implementar este referencial.”

COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE COM SUA TURMA

1. Antes de iniciar o trabalho, procure levantar suas hipóteses a respeito dos conhecimentos que supõe que a turma já dispõe a respeito do assunto ou do próprio texto. Essa reflexão possibilita construir um repertório possível de intervenções didáticas.
2. Ao longo da conversa a respeito do assunto, procure não ratificar nem negar o que os estudantes falam, mas retomar, registrar, confrontar. É importante deixá-los à vontade para falar, anotar e organizar seus saberes para atividades posteriores.
3. Organize o registro do que os estudantes falam a respeito do assunto agrupando os dados ou idéias segundo as categorias de análise da disciplina:
 - No caso de análises históricas, é possível agrupar informações a partir de categorias de tempo – antes, depois, simultaneamente, no século..., na década...; de relações entre os acontecimentos – mudanças, permanências, semelhanças, diferenças, continuidades, causas, conseqüências; de perspectivas distintas de pensamento, valores ou ações de sujeitos históricos etc.
 - No caso de análises geográficas, é possível agrupar informações do texto a partir de categorias – de lugar – na casa, na fábrica, no parque, na cidade, no país...; de espaço (a forma que os lugares assumem) – doméstico, de trabalho, de lazer, nacional...; de paisagem – localizando, descrevendo, qualificando e reconhecendo o significado atribuído aos espaços; de território – nomeando, descrevendo e recortando territórios a partir da qualificação de paisagens etc.
 - No caso de análises científicas, é possível, de modo geral, identificar causas e efeitos, definição e exemplos, comparações, experimentações, problemas e soluções, classificações, seqüência de fenômenos no tempo, descrição de componentes etc.
4. Uma outra forma de organizar os dados é considerar os saberes e expectativas dos estudantes em relação ao tema. A tabela abaixo oferece um modelo de como os registros poderiam ser realizados pelo professor:

O QUE OS ESTUDANTES SABEM?	O QUE OS ESTUDANTES QUEREM APRENDER?	O QUE ESPERAM APRENDER COM O TEXTO?

As atividades de registro escrito, mediadas pelo professor, auxiliam os estudantes a mobilizar diferentes processos cognitivos: da enumeração simples de dados ou

idéias à compreensão da rede de conexões que pode haver entre eles. Ao longo do trabalho, ainda, é possível o professor avaliar suas expectativas em relação ao que os estudantes já sabem, qual é o repertório deles, quais crenças estão subjacentes ao que dizem, com que categorias operam, enfim construir um diagnóstico consistente para pautar suas ações de mediação.

• EXPECTATIVAS EM FUNÇÃO DO SUPORTE⁵

É sempre importante proporcionar aos alunos uma rica convivência com diferentes materiais impressos em seus suportes originais. O acesso a livros, jornais, revistas, à Internet é condição necessária, ainda que não suficiente, para a formação de leitores. Embora os livros didáticos, em geral, contemplem a diversidade de gêneros, ao extrair os textos de seu suporte, o leitor é privado de construir uma série de expectativas de leitura. Ler uma notícia reproduzida nas páginas de um livro didático ou em uma folha mimeografada não é a mesma coisa que lê-la no jornal em que foi publicada. Ao abrir um jornal para começar a ler, o leitor já espera encontrar alguns gêneros e não outros, alguns assuntos e não outros. Além disso, é possível ver outras matérias relacionadas ao texto selecionado ou até mesmo despertar a atenção dos estudantes para outros textos que atendam a seus interesses, como esporte, humor etc.

COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE COM SUA TURMA

1. Muitas vezes, por meio dos livros didáticos ou dos materiais reproduzidos pelo professor, os alunos entram em contato com fragmentos de textos extraídos de outras obras e de outros suportes. Localize, então, as referências dos textos utilizados em sala de aula ou no livro didático adotado. Verifique quais deles integram o acervo da Sala de Leitura da escola. Leve, sempre que possível, o suporte em que o texto circula para a sala de aula, a fim de que os alunos o manuseiem, estimulando o desejo de realizar a leitura da obra.
2. Ao trabalhar com diferentes suportes, questione os estudantes a respeito do que esperam encontrar neles. Por exemplo, pergunte quais os gêneros de textos possíveis de serem encontrados em um jornal, e se tais gêneros são diferentes ou semelhantes aos que costumam aparecer em outros suportes, como livros, revistas, Internet etc. O que há no livro didático que o jornal não traz? O que há no jornal que o livro didático não traz? Como devemos ler cada um? Que conteúdos esperam ler nos diferentes gêneros de texto?
3. Confronte também a diferença de uma reportagem de jornal inserida em uma atividade do livro didático ou em seu suporte original. Questione se, para eles, o fato de se deslocar

⁵ **Suporte** ou portador refere-se a livro, jornal, revista, fita cassete, CD, quer dizer, a artefatos gráficos, magnéticos ou informatizados onde os textos são publicados.

um texto de um suporte para outro interfere ou não na atribuição de sentidos. O que muda? O que permanece?

4. Nas aulas de História, por exemplo, localizar o suporte original do texto significa aproximar-se de seu contexto histórico de produção, ou seja, instiga a análise das relações entre o texto, a época, o autor, as idéias, o estilo e o suporte.
5. Existem alguns livros didáticos atuais que são organizados como revistas porque se acredita que sejam mais atraentes aos estudantes. Se for o caso do livro didático adotado, estimule-os a identificar e comparar essas apropriações de estilos e estéticas.
6. Quando houver oportunidade, promova estudos sobre os diferentes suportes de textos já criados por diferentes sociedades, tanto os contemporâneos como no caso de meios eletrônicos, como os utilizados por sociedades antigas (monumentos de pedra ou metal, placas de argila molhada, rolos de papiro, pergaminhos, grafites em muros etc.).

• **EXPECTATIVAS EM FUNÇÃO DOS TEXTOS DA CAPA, QUARTA-CAPA, ORELHA ETC.**

As informações contidas na capa como título, autor, editora, edição, ilustração; a pequena apresentação da obra ou de seu autor que, em geral, consta da quarta-capa ou ainda outras informações que podem aparecer na orelha contribuem para que o leitor vá estabelecendo pontes entre seu conhecimento prévio e os conteúdos abordados no livro. Essa atividade exploratória concorre para que o leitor construa previsões a respeito do assunto tratado e da provável idéia principal.

COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE COM SUA TURMA

1. Antes de discutir qualquer texto com a turma, analise-o cuidadosamente para identificar que conceitos da disciplina podem ser explorados e ainda que elementos internos ao texto são importantes para compreendê-lo.
2. Analise a capa da publicação: título e ilustração. O que sugere? Registre.
3. Leia para a turma o texto da quarta-capa ou da orelha. Retome as hipóteses levantadas na análise da capa: Quais se confirmam? Quais não?
4. Verifique na Sala de Leitura se há outras edições do mesmo livro e, sempre que possível, compare livros antigos com os mais recentes. Discuta as mudanças no projeto editorial, no uso de imagens, na concepção das capas etc.
5. Leia, quando possível, os créditos do livro. Atualmente há uma tendência de especialização na produção gráfica e editorial, contando com a presença de inúmeros

profissionais. Compare os créditos de livros atuais com os antigos. Discuta como a presença desses profissionais pode interferir no livro.

6. Identifique ainda o local (cidade) onde o livro foi editado.
7. A partir das observações realizadas, que gênero de texto esperam ler? Que aspectos chamaram mais atenção? Procure anotar as observações que os estudantes fizerem a respeito da análise do suporte para confrontar com o que descobrirem com a leitura integral do texto.

• EXPECTATIVAS EM FUNÇÃO DA FORMATAÇÃO DO GÊNERO (DIVISÃO EM COLUNAS, SEGMENTAÇÃO DO TEXTO ETC.)

A silhueta que o texto impresso assume na folha pode também fornecer indícios a respeito de qual seja o gênero e o tipo de assunto que pode estar sendo tratado. É o caso de uma lista, seguida de itens numerados que sugere uma receita culinária; ou da distribuição em colunas característica dos gêneros da esfera jornalística. Assim, a formatação do texto fornece indícios para a identificação do gênero que, por sua vez, orienta o leitor a estabelecer com o texto diferentes **pactos de leitura**⁶: não se lê do mesmo jeito uma notícia que remete a acontecimentos do mundo real e um conto que, por ser ficcional, explora mundos possíveis.

COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE COM SUA TURMA

1. Estimule os estudantes a identificarem o gênero de texto que irão ler, solicitando que apontem quais indícios fundamentam suas hipóteses.
2. A partir do que eles já sabem do gênero, estimule-os a identificar possíveis conteúdos, modos de organização dos episódios ou proposições (formas de introdução e de desfecho). Por exemplo, na área de ciências, os artigos de divulgação científica costumam apresentar uma estrutura bem estabelecida: introdução, descrição da parte experimental, discussão dos resultados e conclusão.

• EXPECTATIVAS EM FUNÇÃO DO AUTOR OU INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL PELA PUBLICAÇÃO

Um leitor experiente consegue criar muitas expectativas a respeito do conteúdo ou estilo do texto se já tiver lido outras obras do autor. Quanto mais freqüentam o mundo da escrita, mais os leitores vão acumulando referências a respeito dos autores ou instituições responsáveis pela publicação dos textos lidos: Quais temas lhe são familiares? Que concepções sustentam? Como escrevem? Onde viveram? Em que época? O que uma determinada editora costuma publicar? Qual sua linha editorial?

⁶ **Pactos de leitura** referem-se à maneira como os leitores interagem com o texto e que acabam interferindo em sua recepção: ler uma notícia é diferente do que ler um conto; ler uma notícia no jornal é diferente do que ler a mesma notícia publicada em livro.

COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE COM SUA TURMA

1. Quando estiver lendo um livro ou mesmo um texto no livro didático, procure contextualizar sócio-historicamente seu autor, localizar o ano da edição e a editora.
2. Instigue os estudantes a perguntarem para diferentes pessoas (outros professores, colegas de anos anteriores, familiares etc.) o que elas sabem sobre o autor que vão ler, se gostam de sua obra, se a recomendam para leitura.
3. Converse com o Professor Orientador da Sala de Leitura e planeje uma atividade para identificar quais obras desse autor há no acervo. Peça para os alunos lerem o título, subtítulos, epígrafes, prefácios, sumários para apresentar a obra aos colegas. Pergunte quais ficaram com vontade de ler. Certamente, alguns se interessarão por ler algumas delas. Essa é uma forma ativa de ir descobrindo o que há para ler nas Salas de Leitura.
4. Muitos autores têm páginas na Internet. Estimule os estudantes a pesquisarem se é o caso do autor que estiverem lendo. Isso pode render boas aulas na Sala de Informática.
5. As editoras também mantêm páginas na Internet em que muitas vezes é possível buscar informações. No caso de editoras de jornais e de revistas, várias delas disponibilizam, para download, parte do conteúdo publicado nas edições em circulação e até mesmo de algumas mais antigas.
6. Muitos artistas, escritores, cientistas experimentaram dificuldades que os estudantes nem podem imaginar. A leitura de biografias pode aproximá-los das diferentes áreas e aumentar sua auto-estima ao identificar-se com exemplos de vida.
7. No caso de livros didáticos produzidos por autores diferentes, é possível confrontar textos que abordam um mesmo tema. Isso contribui para reflexões a respeito do fato de que as informações dos manuais escolares podem também sofrer variações dependendo do autor, editora ou contexto de produção. Ao mesmo tempo, conhecer diferentes livros didáticos contribui para uma maior desenvoltura do estudante na leitura dos textos que circulam nesse suporte.
8. À medida que os alunos interagem com diferentes autores, é possível questioná-los, diante de novos textos, se reconhecem ou não o autor da obra por seu estilo ou pelas idéias defendidas. Esse questionamento ativa os conhecimentos prévios do estudante e favorece leituras mais compreensivas.

- **ANTECIPAÇÃO DO TEMA OU IDÉIA PRINCIPAL A PARTIR DOS ELEMENTOS PARATEXTUAIS, COMO TÍTULO, SUBTÍTULOS, EPÍGRAFES, PREFÁCIOS, SUMÁRIOS.**

Uma rápida leitura do título ou dos subtítulos, principalmente em gêneros que circulam na esfera escolar / divulgação científica ou jornalística, permite ao leitor levantar hipóteses a respeito do assunto abordado como também a respeito do recorte

a que ele foi submetido. Identificar desde o início o assunto do texto – do que este texto trata? – e elaborar predições a respeito da idéia principal – que aspecto desse assunto o texto explora? – facilitam a compreensão global, porque apreender as idéias principais é condição para construir relações entre as proposições, hierarquizando-as com base nas pistas sugeridas ao longo do próprio texto.

COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE COM SUA TURMA

1. Estimule os estudantes a explicitarem os sentidos sugeridos pelo título.
2. Convide-os a refletirem a respeito de como os temas sugeridos pelo título se relacionam com o cotidiano deles e com o saber escolar. Registre as hipóteses.
3. Faça o mesmo com os subtítulos. Retome as hipóteses levantadas para o título: Quais se confirmam? Quais não? Anote as alterações. Registrar o que os estudantes conseguem antecipar antes de ler integralmente o texto, pode contribuir também para potencializar o ensino e a aprendizagem.
4. Proceda da mesma maneira em relação aos demais elementos.
5. No caso das apresentações e prefácios dos livros, é importante observar com os alunos que, em alguns casos, são outros autores que apresentam aquele texto e seu autor. Isso significa que eles estão sendo recomendados por um estudioso ou especialista, que geralmente comenta passagens ou idéias consideradas significativas. Assim, a leitura desses pré-textos contribui para objetivar a leitura ou para instigar controvérsias e provocar discordâncias.
6. No caso de textos com conteúdos de áreas como História, Geografia e Ciências, as hipóteses e as antecipações levantadas a partir da análise desses indicadores são fundamentais para posterior confrontação com as idéias apresentadas no texto. Essa prática auxilia o estudante a diferenciar o que ele pensa do que os outros pensam, assim como rever e reorganizar suas informações.
7. Pergunte aos estudantes se esperam que a leitura do texto possa ajudá-los a solucionar questões conceituais da área que ainda não compreendem. Será que a leitura do texto pode contribuir para a sua vida?
8. O título dos textos pode disparar a curiosidade a respeito do assunto em questão. Estimule-os a reunir material que permitirá, mais tarde, a comparação de dados, informações, concepções.

• ANTECIPAÇÃO DO TEMA OU IDÉIA PRINCIPAL A PARTIR DO EXAME DE IMAGENS OU DE SALIÊNCIAS GRÁFICAS.

A leitura exploratória das imagens – fotografias, ilustrações, mapas, gráficos, tabelas, formulas matemáticas, esquemas, além das saliências gráficas como estilo,

tamanho e cor da fonte e emprego de recursos como itálico, negrito é essencial para o leitor escolher o que ler em função de seus objetivos. Permite também que se possa identificar o assunto e antecipar a idéia principal que auxilia o leitor em sua tarefa de processar as informações do texto, pois ativam os esquemas de conhecimento, favorecendo a integração dos novos elementos que o texto trazer.

Além disso, como as diferentes áreas do conhecimento lidam com objetos de estudo, questões, conceitos e até estilos de textos que lhe são próprios é possível também, nessa inspeção, recolher indícios que filiem o texto a uma disciplina específica. Por exemplo, textos em que predominam mapas, imagens de outras épocas, fórmulas numéricas ou esquemas de fenômenos naturais podem indicar que se trata de textos de Geografia, História, Matemática ou Ciências.

COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE COM SUA TURMA

1. Peça aos estudantes para folhearem o material observando as imagens e as palavras destacadas visualmente. Estimule-os a ir além da mera identificação: as imagens (nas suas variadas linguagens e técnicas) também devem ser interpretadas.
2. Convide-os a ler também os títulos e as legendas que identificam as imagens, tabelas, gráficos e mapas. É possível antecipar o tema do texto a partir desses elementos?
3. Retome as hipóteses levantadas para o texto: Quais se confirmam? Quais não? Registre as alterações. É importante que os estudantes mobilizem suas referências para a leitura a partir do que imaginam tratar o texto, partindo da análise das imagens e das saliências gráficas.
4. A análise cuidadosa de um gráfico ou tabela muitas vezes pode antecipar o conteúdo do texto. Incentive os estudantes a interpretarem os dados dos gráficos e tabelas para confrontarem com suas hipóteses e, quem sabe, reformulá-las já a partir dessa análise.
5. Se o texto só trazer uma tabela, construa um gráfico a partir dela para analisar a tendência do evento. A análise de um gráfico ou tabela é também importante, pois destaca aspectos relevantes, sintetiza informações e permite a elaboração de inferências.

• EXPLICITAÇÃO DAS EXPECTATIVAS DE LEITURA A PARTIR DA ANÁLISE DOS ÍNDICES ANTERIORES

Os processos cognitivos e afetivos mobilizados pela leitura exploratória – decisivos para orientar a escolha do material a ser lido, como também para ativar o conhecimento prévio e construir expectativas de leitura – nem sempre são conscientes. Tornar esses

processos explícitos, em situações didáticas escolares, possibilita ao estudante tomar consciência dos procedimentos necessários para ser um bom leitor.

Um importante procedimento, a partir dos indícios levantados, é o professor estimular os estudantes a verbalizarem suas expectativas de leitura: o que você espera ler nesse texto? Qual o assunto? Qual será provavelmente a abordagem do autor?

Um trabalho como esse acaba despertando a curiosidade para buscar respostas a dúvidas ou inquietações e o desejo de verificar se o que se imaginava se confirma ou não, enfim, motiva o leitor para a leitura.

COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE COM SUA TURMA

1. Antes de ler o texto, questione a classe sobre suas hipóteses a respeito dele: O que se espera encontrar no texto?
2. Converta as expectativas em perguntas. É porque se tem perguntas que se lêem os textos.
3. Evite dispersar-se em detalhes irrelevantes: concentre-se em questões que favoreçam a compreensão global.
4. Estimule-os também a explicitar suas expectativas críticas em relação ao possível tratamento do assunto. A conclusão será parcial ou não? Os dados ou justificativas apresentados serão satisfatórios ou haverá lacunas? Como esperam o fechamento do texto? Serão surpreendidos?

• DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS DA LEITURA.

Quem lê sabe o que deve ler, porque deve ler e para que deve ler. Lemos para desfrutar uma boa história, para nos atualizar, para buscar uma determinada informação, para seguir instruções para realizar algum tipo de atividade, para estudar etc. Objetivos diferentes determinam modos diferentes de ler, pois mobilizam o uso de diferentes estratégias de leitura.

Na escola, normalmente, os estudantes lêem textos sem que muitas vezes saibam por que o fazem. Isso acarreta falta de foco para a leitura o que provoca inevitáveis prejuízos à compreensão. É importante que os estudantes tenham clareza das finalidades da leitura que realizam.

COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE COM SUA TURMA

1. Explícite claramente os propósitos que orientam a leitura e estimule os estudantes a focalizarem as informações essenciais que o texto traz.
2. Formule questões relacionadas às grandes unidades temáticas do texto, preferencialmente a partir do levantamento do que os estudantes querem saber ou da análise das saliências gráfico-visuais do próprio texto.
3. Sempre que possível em função dos temas de estudo das disciplinas, proponha as mesmas questões para textos diferentes. Nesse caso, os estudantes poderão confrontar as perspectivas dos autores dos textos selecionados. Por exemplo, em Geografia, questões a respeito das relações que autor do texto estabelece com o lugar analisado ou descrito podem propiciar bons debates sobre diferenças e semelhanças entre suas concepções, olhares, fundamentos teóricos e identidades.

AVALIAÇÃO

É necessário que se estabeleçam alguns critérios que nos permitam avaliar o alcance do trabalho de aproximação do leitor e o texto. Após o trabalho realizado, **antes da leitura**, é necessário observar:

1. Que atitudes o leitor apresenta ao ler?
2. Mostra ter ativado seu conhecimento prévio?
3. Explicita suas hipóteses a respeito do conteúdo do texto?
4. Revela ter clareza do objetivo da leitura?

O QUE CABE AO PROFESSOR REALIZAR COM SUA TURMA DURANTE A LEITURA (AUTÔNOMA OU COMPARTILHADA)?

A leitura, em situação escolar, além de permitir aprender os conteúdos das diferentes áreas do currículo, atualizar-se, entreter-se ou apreciar esteticamente usos expressivos da palavra, é ela própria objeto de ensino, pois é função da escola criar as condições que assegurem tanto a construção do sistema de escrita, como também o domínio dos usos sociais da linguagem que se usa para escrever.

Ao longo da história escolar, os processos envolvendo a formação de leitores têm passado por mudanças. Se em certas épocas foram estimuladas leituras em voz alta, em outras predominou a imposição da leitura solitária e silenciosa. Hoje, sabe-se que o exemplo de um bom leitor, que lê em voz alta para um grupo em formação que acompanha o desenrolar das palavras, frases e idéias a partir de uma cópia do mesmo texto, contribui como referência para aqueles que são iniciantes sobre o modo como se deve ler. Nesse caso, em uma leitura compartilhada, o professor assume o papel daquele que revela, nas entonações, os efeitos da pontuação, que explicita o costume de um bom leitor de questionar o texto, que instiga o grupo a estabelecer finalidades para a leitura, a se envolver com o enredo, a buscar indícios, a levantar hipóteses, a antecipar, a fazer inferências e a se posicionar diante das idéias do autor.

Introduzir crianças e jovens no mundo da escrita exige que a escola se empenhe em desenvolver instrumentos de avaliação para conhecer quais textos os estudantes já lêem com autonomia, quais, embora ainda não consigam ler sozinhos, são capazes de compreender com a mediação de um leitor mais experiente.

As capacidades de leitura dos estudantes colocam limites claros ao tratamento que se pretende imprimir à prática da leitura na escola. Mas é um equívoco indicar e explorar apenas títulos possíveis ao grau de autonomia do leitor-iniciante, ignorando o que é necessário que ele aprenda e que, por isso mesmo, ainda não lhe é possível. Um projeto de leitura comprometido com a formação de leitores, além da oferta de títulos possíveis ao exercício da leitura fluente, deve proporcionar um cuidadoso cardápio que amplie o universo de expectativas do leitor.

Conhecendo as capacidades de leitura da turma e dependendo do objetivo a ser alcançado, é possível antecipar se o texto pode ser lido de modo autônomo ou compartilhado. É necessário, entretanto, que, na rotina escolar, os estudantes vivenciem ambas as situações. Se oferecermos a eles apenas textos possíveis a seu nível de autonomia, tanto em relação à temática, como à seleção de palavras e de recursos estilísticos, não estaremos promovendo a ampliação da competência leitora. Porém, se todos os textos forem sempre lidos em situação de leitura compartilhada, os desencorajamos a tentar ler autonomamente, pois o processo estará sob o controle do professor.

Dessa forma entendemos que a leitura integral de um texto possa ocorrer tanto como atividade pessoal, silenciosa ou em pequenos grupos; como atividade coletiva, quando um leitor lê em voz alta a um grupo e pode conversar a respeito dos conteúdos abordados no texto.

Quadro 2⁷

Habilidades a serem exploradas durante da leitura integral do texto realizada pelo estudante individualmente, em pequenos grupos ou em situação de leitura compartilhada.

HABILIDADES DE LEITURA

Durante a leitura (autônoma ou compartilhada)

- **Confirmação ou retificação das antecipações ou expectativas de sentido criadas antes ou durante a leitura.**
- **Localização ou construção do tema ou da idéia principal.**
- **Esclarecimento de palavras desconhecidas a partir de inferência ou consulta a dicionário.**
- **Identificação de palavras-chave para a determinação dos conceitos veiculados.**
- **Busca de informações complementares em textos de apoio subordinados ao texto principal ou por meio de consulta a enciclopédias, Internet e outras fontes.**
- **Identificação das pistas lingüísticas responsáveis pela continuidade temática ou pela progressão temática.**
- **Utilização das pistas lingüísticas para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo do texto.**
- **Construção do sentido global do texto.**
- **Identificação das pistas lingüísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor.**
- **Identificação do leitor-virtual a partir das pistas lingüísticas.**
- **Identificar referências a outros textos, buscando informações adicionais se necessário.**

⁷Você encontrará orientação para o encaminhamento do planejamento que determinará qual o foco do trabalho com o “durante” da leitura em cada ano do Ciclo II no item “Como organizar a escola para implementar este referencial.”

- **CONFIRMAÇÃO OU RETIFICAÇÃO DAS ANTECIPAÇÕES OU EXPECTATIVAS DE SENTIDO CRIADAS ANTES OU DURANTE A LEITURA.**

A exploração do texto, antes da leitura, permite que o leitor construa uma série de expectativas a respeito do que será tratado no texto ou até mesmo do modo como o assunto será, provavelmente, abordado. Os objetivos que motivam o ato de ler também levam o leitor a esperar encontrar algumas respostas no texto e, ainda, o levam a mobilizar diferentes estratégias que lhe permitem com maior economia de tempo atingi-los. Dependendo do que se procura obter com a leitura, não é necessário ler todo o texto. Se, por exemplo, já localizou a informação que procurava na primeira página torna-se desnecessário ler mais adiante. Durante a leitura integral do texto, tais expectativas poderão ou não se confirmar. Algumas perguntas, por exemplo, poderão ficar sem resposta. Isso faz com que o leitor, principalmente para gêneros de textos da esfera escolar ou de divulgação científica, precise consultar outros materiais para encontrar o que procura. Em gêneros de textos da esfera literária, é comum o autor brincar com as expectativas do leitor, levando-o a crer em algo que não se confirma com a finalidade de surpreendê-lo.

COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE COM SUA TURMA

1. Peça aos estudantes para manterem à mão as anotações que tiverem feito antes da leitura para que possam consultá-las quando desejarem. Caso tenha elaborado um registro coletivo, assegure que todos disponham de uma cópia ou então transcreva-o em cartaz afixando-o em local bem visível.
2. Ao longo da leitura instigue a confrontação entre as hipóteses iniciais e o que vão identificando na leitura do texto.

- **LOCALIZAÇÃO OU CONSTRUÇÃO DO TEMA OU DA IDÉIA PRINCIPAL**

De um modo geral, é possível encontrar nos textos um núcleo de informações que podem ser consideradas essenciais e outro de informações suplementares. Reconhecer o tema e a idéia principal é condição para uma boa compreensão do texto.

Responder às questões – Do que este texto trata? (para reconhecer o tema) e – O que este texto, em particular, desenvolve a respeito desse assunto? (para localizar ou inferir a idéia principal) ajuda o leitor a estabelecer as conexões e compreender o conteúdo proposicional, pois a estrutura do texto fornece ao leitor um esquema mental para categorizar e processar o que está lendo.

COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE COM SUA TURMA

1. Antes de iniciar a leitura integral do texto, formule questões que ajudem os estudantes a encontrar suas grandes unidades temáticas. Assim, durante a leitura, ao tentar encontrar as respostas, se concentrarão na compreensão global do texto e, mesmo que não tenham entendido muito bem partes dele, poderão reconhecer sua idéia principal.
2. Incentive-os a persistirem ainda que se defrontem com passagens mais difíceis. Conte a eles que, a não ser que sejam especialistas na área, os leitores leigos no assunto, em geral, não compreendem tudo, mas sabem quais são seus pontos fracos e, com o tempo, aprendem inclusive por que isso acontece. Lembre-os de que há muito conhecimento acumulado pelas diferentes sociedades ao longo do tempo: é impossível saber tudo. Mas se o leitor, em uma primeira abordagem do texto, dedica-se a entendê-lo globalmente, fica muito mais fácil depois concentrar-se nas dificuldades para procurar resolvê-las.
3. Ajuda a compreender melhor o tema e o tratamento dado a ele, se o leitor considerar que o texto é uma produção de um autor – alguém que escolheu escrever a respeito de algo, focalizando um determinado aspecto, defendendo certo ponto de vista e organizando as proposições de uma maneira e não de outra. Chamar a atenção dos estudantes para a presença do autor no texto, contribui para ele assumir uma posição mais crítica e investigativa na busca do tema ou da idéia principal.
4. Muitos textos desenvolvem um mesmo tema. Alguns podem conter as mesmas informações ou podem trazer dados complementares. Mas, há textos que, ainda tratando de um mesmo assunto, são divergentes na abordagem e, nesse sentido, as idéias principais podem ser muito diferentes. Recomenda-se, então, quando for importante salientar uma abordagem específica ou divergências de concepções, planejar situações didáticas que auxiliem os estudantes a confrontarem tais textos. Nesse caso, atividades envolvendo a identificação dos conceitos utilizados pelo autor e de esquemas que evidenciem as relações conceituais presentes nos textos contribuem para salientar os fundamentos e as perspectivas analíticas construídas.

- **ESCLARECIMENTO DE PALAVRAS DESCONHECIDAS A PARTIR DE INFERÊNCIA OU CONSULTA A DICIONÁRIO**

O que deve orientar a leitura de qualquer texto é compreender o que ele diz. Em uma primeira aproximação, devemos procurar entendê-lo globalmente. A estratégia

recorrente de solicitar aos alunos que leiam o texto sublinhando as palavras desconhecidas, para depois esclarecê-las com professor ou por meio de consulta a dicionário, acaba dispersando a atividade compreensiva. Em vez de construir o sentido global do texto, o leitor passa a “caçar” palavras cujo sentido desconhece.

Muitas vezes é possível deduzir o que uma palavra significa a partir do contexto. Se tal palavra se refere ao seu núcleo temático, é certo que aparecerá mais de uma vez. Essas múltiplas ocorrências criam oportunidades para que o leitor vá se aproximando cada vez mais do que ela significa, ou, então, avalie a necessidade de consultar um dicionário. Entretanto, para gêneros de texto da esfera escolar ou de divulgação científica, nem sempre o dicionário pode oferecer os esclarecimentos necessários. O leitor precisará recorrer a outros materiais de consulta como enciclopédias, Internet ou obras especializadas. Ainda assim, quando faltam ao leitor conhecimentos prévios, a consulta aos verbetes do dicionário ou da enciclopédia pode não garantir compreensão. Casos como esse exigirão a mediação de um leitor mais experiente e com maior domínio do assunto.

COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE COM SUA TURMA

1. Vale a pena investir algum tempo para que os alunos conheçam o modo como a informação está organizada nos dicionários. É preciso também planejar atividades para que os estudantes construam familiaridade com tal suporte, agilizando a busca da palavra desejada.
2. É importante também considerar que, quando a palavra pesquisada envolve domínios muito específicos, nem sempre é possível encontrar esclarecimentos no texto do verbete. Por esta razão é que achamos que, para leitores pouco proficientes, a consulta ao dicionário deva ocorrer em situação de leitura compartilhada.
3. Na pesquisa ao dicionário, os leitores, normalmente, defrontam-se com os diversos sentidos que uma palavra pode ter. Nesse caso, é importante sempre chamar a atenção para que procurem aquele que melhor contribui para o entendimento do texto.

• IDENTIFICAÇÃO DE PALAVRAS-CHAVE PARA A DETERMINAÇÃO DOS CONCEITOS VEICULADOS

Geralmente, textos da esfera escolar ou de divulgação científica operam com conceitos que organizam e sustentam informações e idéias próprias às diversas áreas de conhecimento. A identificação dos conceitos e de suas ramificações dentro do texto pode ser um recurso para o estudante apreender como está construída e fundamentada

a argumentação do autor. Com o aprofundamento e a continuidade de seus estudos, os leitores acabam por se apropriar das concepções da área, familiarizando-se com a linguagem técnica da disciplina o que vai auxiliá-los em suas leituras posteriores.

COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE COM SUA TURMA

1. No processo de leitura, identificar com os estudantes o conceito ou os conceitos fundamentais apresentados no texto. Geralmente eles estão relacionados ao tema abordado.
2. Se, em uma primeira aproximação, o professor pode aceitar que os estudantes se refiram, oralmente ou por escrito, aos conteúdos da disciplina em linguagem própria, deve, aos poucos, criar situações para que se apropriem da linguagem formal da área.

• BUSCA DE INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES EM TEXTOS DE APOIO SUBORDINADOS AO TEXTO PRINCIPAL OU POR MEIO DE CONSULTA A ENCICLOPÉDIAS, INTERNET E OUTRAS FONTES.

Durante a leitura, é a compreensão do texto que permite ao leitor regular sua própria atividade. Quando algo não vai bem, às vezes, é porque o autor pressupõe que o **leitor-virtual**⁸ conheça alguma informação que o **leitor-real**⁹ desconhece. Se uma determinada informação é relevante para a construção do sentido do texto, muitas vezes, quem escreve, antecipando que o leitor possa não dominá-la, tem o cuidado de fornecê-la em representações complementares que se encontram normalmente na própria página na forma de boxes, glossários, quadros, notas etc.

Este tipo de organização tem sido cada vez mais freqüente, pois as publicações impressas passaram a assimilar procedimentos próprios da Internet, em que sempre é possível navegar de um link a outro.

⁸ O **leitor-virtual** é o que está implicitamente presente no texto pelas referências e pelos valores que o autor supõe no destinatário do seu texto.

⁹ O **leitor-real**, pertencente a um público reconhecido, é o que lê o texto, mantém contato com o mundo exterior e que interage com o material lido a partir de seu próprio filtro ideológico.

COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE COM SUA TURMA

1. Como o livro didático atualmente apresenta um modo de organização hipertextual, chame atenção dos alunos para o fato de que além do texto principal, há uma série de outros que gravitam em torno dele expandindo a informação. Explique que ler

- ou não ler, em que ordem ler tais textos suplementares são prerrogativas do leitor que decide em função de seus conhecimentos prévios ou dos objetivos da tarefa.
2. Assim como sugerimos para os dicionários, vale a pena investir algum tempo para que os alunos conheçam o modo como as informações estão organizadas em enciclopédias ou em sites de busca como o Google. É preciso também planejar atividades para que os estudantes construam familiaridade com tais suportes, agilizando a localização da informação desejada.
 3. É importante também considerar que, quando o item pesquisado envolve domínios muito específicos, nem sempre é possível encontrar esclarecimentos no texto do verbete. Por esta razão é que achamos que, para leitores pouco proficientes, tais consultas devam ocorrer em situação de leitura compartilhada.
 4. No caso da consulta à Internet, cada vez mais freqüente entre os estudantes, a mediação envolve também a avaliação crítica da informação encontrada. Separar o joio do trigo na Internet não é tarefa simples e requer um leitor bastante crítico. A busca de fontes mais confiáveis, como sites de universidades e de revistas especializadas, é o mais indicado. Entretanto discutir com os estudantes textos encontrados por eles que contenham imprecisões concorre para a formação de um leitor crítico, preparando-os para aprender a reconhecer informação de qualidade.

• IDENTIFICAÇÃO DAS PISTAS LINGÜÍSTICAS RESPONSÁVEIS PELA CONTINUIDADE TEMÁTICA OU PELA PROGRESSÃO TEMÁTICA.

Os textos apresentam unidade temática. Por essa razão, há uma série de palavras que ajudam o leitor a estabelecer conexões à medida que lê: há termos que se repetem, expressões ou pronomes que retomam elementos já citados anteriormente etc. Essas operações concorrem para que o leitor vá construindo a coesão referencial entre os elementos do texto, isto é, conectando um termo a outro à medida que o texto avança.

Além disso, há uma série de palavras ou expressões responsáveis por sinalizar ao leitor a progressão do conteúdo temático, já que um texto deve introduzir informações novas e não apenas retomar o que já foi dito. É importante prestar atenção a certas palavras ou expressões cuja função é indicar ao leitor claramente como articular os segmentos textuais de qualquer extensão (períodos, parágrafos, seqüências textuais). Vejamos alguns exemplos:

- a. Marcadores que indicam relações espaciais e temporais: Defronte de..., Aqui..., Quando..., À primeira vez que... , Antes...
- b. Marcadores de relações lógico-semânticas, como causalidade, condicionalidade, finalidade, contraste etc.: Uma vez que..., Já que..., Porque..., Se..., Para que..., Desde que..., A fim de que..., Mas..., Ainda que..., Embora...
- c. Marcadores que indicam o domínio, isto é, o âmbito dentro da qual

determinado conteúdo é tratado: historicamente..., geograficamente..., filosoficamente..., matematicamente...

- d. Marcadores que ajudam a organizar o modo como os segmentos do texto se estruturam: Primeiro..., Depois... Em seguida...; Por um lado..., Por outro lado...; Às vezes..., Outras vezes...

COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE COM SUA TURMA

1. Ao detectar problemas de compreensão, em lugar de apresentar a solução, o professor pode favorecer a construção da coesão do texto, formulando perguntas que auxiliem os alunos a identificar o elo perdido – continuidade temática (Este termo ou expressão se refere a qual outro do texto?), ou a estabelecer o vínculo entre as informações – progressão temática (Que relação existe entre essa passagem e a outra?). Esse tipo de intervenção contribui para que o estudante vá desenvolvendo estratégias para ampliar o domínio da habilidade.
2. Em atividades de leitura compartilhada, procure chamar atenção para os diferentes marcadores textuais. É importante não apenas discutir o conteúdo do texto, mas ir mostrando em quais elementos lingüísticos nos apoiamos para construir tal sentido. Palavras e expressões como as exemplificadas acima são muito recorrentes em textos das diferentes esferas e aprender o seu funcionamento contribui para ler melhor outros textos.

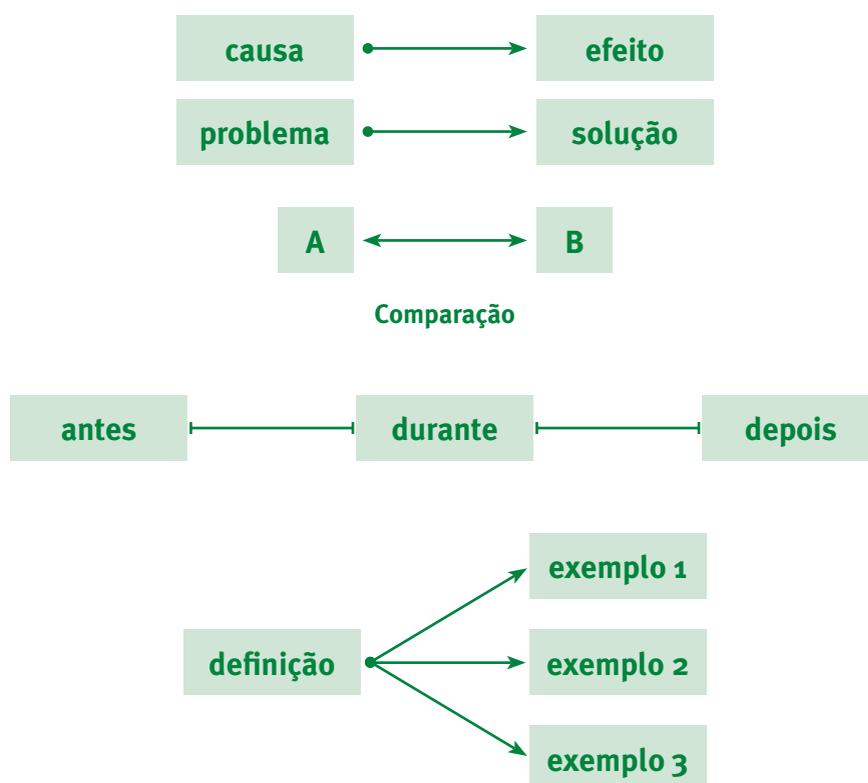
- **UTILIZAÇÃO DAS PISTAS LINGÜÍSTICAS PARA COMPREENDER A HIERARQUIZAÇÃO DAS PROPOSIÇÕES, SINTETIZANDO O CONTEÚDO DO TEXTO.**

O modo como os elementos do texto estão encadeados configuram certos padrões de organização que permitem que o leitor construa um esquema mental para categorizar e processar o que está lendo. Apoiar-se na estrutura textual é essencial quando o conhecimento do leitor a respeito do tema não é muito amplo. Em geral, padrões como seqüência temporal ou cronológica, definição e exemplo, relação causa e efeito, comparação ou contraste, problema / solução podem ser identificados por meio de pistas lingüísticas no próprio texto: seqüência temporal ou cronológica (depois, durante, antes etc.), definição e exemplo (por exemplo, caracterizado por etc.), relação causa e efeito (porque, por essa razão etc.), comparação ou contraste (apesar de, tal como etc.), problema / solução (para que, a fim de que etc.)

Há outros indicadores que distribuem hierarquicamente as informações: **negrito**, **sublinhado**, marcadores de numeração que indiciam como os vários itens se subordinam.

COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE COM SUA TURMA

1. Elabore com os estudantes esquemas, gráficos, tabelas para ajudá-los a compreender as relações entre as proposições do texto. Como os organizadores gráficos combinam informações escritas e visuais (flechas, símbolos, marcadores de numeração etc.), fica mais fácil para os estudantes compreenderem as relações entre os elementos do texto.



2. Em ciências, ao ler um artigo científico, procure ajudar os estudantes a identificar as seqüências textuais em que se relata o problema, descreve-se a metodologia empregada para sua resolução e expõe-se a solução. Este cuidado, se reiterado, acaba familiarizando-os com a organização composicional dos textos da disciplina.

• CONSTRUÇÃO DO SENTIDO GLOBAL DO TEXTO

Ao começar a ler autonomamente, a atenção, muito concentrada nos aspectos relacionados à decifração do escrito, faz com que os leitores iniciantes acabem empregando estratégias que permitem a eles apenas compreender o texto localmente. Por exemplo, quando não sabem o que uma palavra significa, perguntam. Entretanto isso não garante que tenham compreendido de que maneira o enunciado em que ela ocorre se liga ao anterior. Procuram entender o que quer dizer cada frase, mas têm muita dificuldade de compreender o texto globalmente sem a mediação das perguntas do adulto. Assim, acabam tirando muito pouco proveito da leitura silenciosa individual: li, mas não prestei atenção – dizem alguns, quando não conseguem falar a respeito do que acabaram de ler.

Para construir o sentido global do texto, é preciso ir construindo na memória uma espécie de seqüência de idéias ou de resumo do texto que vai sendo ampliado e modificado à medida que a leitura avança. Mas o uso da memória humana não se faz apenas com um comando do tipo “salvar arquivo”. As informações que o texto traz precisam interagir com os conhecimentos prévios do leitor, pois, como já vimos, os textos não dizem tudo.

Há outras situações, porém, em que a força do conhecimento prévio é tão grande que o leitor não consegue ter a flexibilidade necessária para processar a informação impressa, principalmente quando é necessário reformular as expectativas construídas antes ou durante a leitura.

Compreender globalmente o texto implica tanto decifrar o material gráfico, como fazer uso do conhecimento prévio para preencher o que não está escrito, estabelecendo conexões através de inferências que podem envolver diferentes graus de complexidade.

O professor favorece essa aprendizagem quando, desde o início, trata o texto como algo que tem sentido e que precisa ser interpretado e compreendido, evitando, principalmente com pessoas, que têm pouca familiaridade com o escrito, tratá-lo como algo a ser decodificado letra por letra, palavra por palavra.

COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE COM SUA TURMA

1. A passagem da leitura em voz alta para a leitura silenciosa costuma oferecer dificuldades aos leitores iniciantes. É esperado que crianças, jovens e adultos nessa fase dependam mais da mediação do professor para construir o sentido do texto.
2. Mesmo quando os estudantes têm alguma fluência para ler, se o material a ser lido for muito complexo, convém além da leitura silenciosa, realizar uma segunda leitura em

voz alta para promover a discussão de trecho por trecho, para garantir a compreensão do texto pela classe.

- **IDENTIFICAÇÃO DAS PISTAS LINGÜÍSTICAS RESPONSÁVEIS POR INTRODUIR NO TEXTO A POSIÇÃO DO AUTOR.**

Textos são escritos sob determinadas condições de produção: quem escreve, escreve para alguém a partir de um determinado lugar, com determinados propósitos e finalidades. Não existem textos neutros. Para ler criticamente é preciso que o leitor se mantenha atento a determinadas escolhas que acabam revelando as posições do autor.

Nesse sentido, durante a leitura, um procedimento pode ser identificar e anotar coletivamente quais são os argumentos e os contra-argumentos do autor, como foram organizados, quais as estratégias lingüísticas utilizadas por ele. A língua oferece uma série de recursos para o autor introduzir seus argumentos no texto e para o leitor evidenciar sua lógica argumentativa.

Eis alguns exemplos:

- a. Palavras e expressões como “evidentemente”, “é certo que”, “obviamente”, “talvez” revelam como o autor se compromete com aquilo que diz;
- b. Outras como “é indispensável”, “opcionalmente”, “é necessário” indicam o caráter mais ou menos imperativo que envolve as proposições;
- c. Há ainda outras que expressam o modo como o autor avalia o que diz: “infelizmente”, “curiosamente”, “inexplicavelmente”;
- d. O autor pode ainda amenizar o que afirma usando expressões como “ainda é cedo para...”, “parece mais sensato” etc.

Este tipo de exercício contribui para que os estudantes aprendam como analisar o discurso do autor: sua subjetividade, sua concepção de mundo, seus preconceitos, sua ironia, o jogo duplo de palavras, o uso que faz de estereótipos sociais e culturais, como constrói representações sociais e políticas etc. Essa análise ajuda a revelar “o que está por trás das linhas”, aquilo que não é literal, que fica parcialmente obscuro em uma leitura ligeira. Favorece, assim, indícios para desativar os mecanismos persuasivos e alcançar uma interpretação mais crítica, consciente e autônoma.

Gêneros de texto que mesclam diferentes linguagens podem apresentar outros tipos de estratégias através das quais o autor pode expressar seu pensamento. Em uma charge, por exemplo, são freqüentes as ironias para persuadir o leitor a aderir a uma determinada idéia. Em propagandas, muitas alegorias são empregadas para convencer o consumidor a se interessar por determinado produto.

COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE COM SUA TURMA

1. Provoque os alunos para que tentem identificar não apenas o ponto de vista de quem escreve o texto, mas também a localizarem as pistas lingüísticas que permitiram chegar a essa conclusão. Como essas expressões aparecem freqüentemente em textos de tipo argumentativo, os leitores iniciantes acabam reunindo uma série de instrumentos para poder ler criticamente.
2. É preciso que o professor tenha claro que inferir o ponto de vista com que os textos são escritos não é algo simples. Já que é pouco provável que estudantes do Ensino Fundamental o façam autonomamente, é importante que o professor promova reflexões que os ajudem a ver.

• IDENTIFICAÇÃO DO LEITOR-VIRTUAL A PARTIR DAS PISTAS LINGÜÍSTICAS

Como quem escreve, escreve para alguém, há sempre nos textos indícios que materializam o leitor virtual que o escritor tem em mente. Escrever para uma criança ou jovem, para leigos ou para especialistas, num caderno ou outro de um jornal faz com que o autor realize determinadas escolhas ao abordar o assunto e ao selecionar as palavras ao escrever. É importante que os estudantes possam ter acesso a diferentes tipos de materiais que envolvam diferentes graus de complexidade. Impedir que os alunos leiam textos que julgamos complexos demais, para o que imaginamos ser seu nível de competência leitora, não é uma boa estratégia. Tentar ler textos mais difíceis, mesmo que para interromper a leitura logo depois, é algo que também precisa ser vivenciado. Interromper a leitura é um direito do leitor.

COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE COM SUA TURMA

1. Permita que os estudantes tenham acesso a diferentes materiais a respeito do assunto estudado. Como a leitura é fortemente afetada pelos objetivos do leitor, o desejo de conhecer algo pode fazer com que alguns estudantes aceitem o desafio de encarar textos mais complexos. Mesmo que não o façam, já aprenderam que há mais a saber sobre o assunto. A leitura do texto único, normalmente o texto do livro didático, produz a crença ingênua de que tudo o que é preciso saber sobre o

assunto está lá, ou que não há divergências ou controvérsias sobre o tema. Ofereça sempre mais.

2. Não descarte também os textos que você considera simples demais. Às vezes ele pode construir uma ponte de acesso a um texto mais difícil.

- **IDENTIFICAR REFERÊNCIAS A OUTROS TEXTOS, BUSCANDO INFORMAÇÕES ADICIONAIS SE NECESSÁRIO**

Os textos estabelecem conexões uns com os outros: ou porque pertencem ao mesmo gênero, ou porque exploram um mesmo assunto, ou porque ainda são traduções ou adaptações de um mesmo texto “original”, mas assinadas por diferentes tradutores ou adaptadores. Há ainda textos que citam ou se baseiam em outros textos, seja para se apropriar de sua estrutura, para antecipar uma idéia ou para dar o mesmo tratamento a um novo assunto. Em textos de divulgação científica ou da esfera jornalística, é comum autores fazerem referências a trechos de outros autores, a títulos de outras obras, a sites em que é possível encontrar determinado conteúdo. Ler é, em certo sentido, aprender a confrontar textos, procurar as fontes originais, cotejar versões. Não há como desenvolver o leitor crítico com a leitura de um único texto.

COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE COM SUA TURMA

1. Sempre que possível deixe que os alunos leiam textos diferentes a respeito de um mesmo assunto. Ler duas notícias diferentes acerca de um mesmo acontecimento permite ao leitor verificar quais episódios foram selecionados em uma ou em outra; comparar duas versões de um mesmo conto ou fábula permite apreciar as escolhas estilísticas de cada autor e os efeitos de sentido que cada um obtém com tais escolhas; comparar dois textos de divulgação científica permite reconhecer os diferentes referenciais teóricos utilizados pelos autores.
2. Isso vale também para o trabalho com textos da esfera escolar. Caso a escola tenha livros didáticos diferentes que desenvolvem um mesmo assunto, o que poderia ser um problema (os alunos têm livros diferentes) pode se converter em uma oportunidade para que confrontem o tratamento que o assunto recebeu nos dois manuais.
3. Promova debates a partir de textos que mesclam características de diferentes gêneros, como um artigo científico de um geógrafo que inicia descrevendo um lugar ficcional, ou um romance que emprega o estilo jornalístico.
4. Crie situações de trabalho com a análise de textos ficcionais que permitam também a identificação de contextos históricos e geográficos reais. Os textos de ficção também possibilitam analisar contextos, políticos e culturais, porque as narrativas

ficcionais são construídas a partir de valores e elementos culturais da época em que foram produzidas.

5. A leitura de contos ou novelas de ficção científica cria boas situações para analisar a aplicação de determinados conceitos: há ciência nos textos de ficção científica. Procure selecionar trechos de obras de ficção científica que explorem conceitos correlatos aos estudados para entender como a literatura se apropria do discurso científico para a construção de enredos.

AVALIAÇÃO

Critérios para avaliar os alunos quanto ao desenvolvimento de habilidades **durante a leitura**.

1. Verifica se suas hipóteses se confirmam ou não?
2. Apóia-se nos elementos do texto para compreendê-lo?
3. Em caso de problemas de compreensão, utiliza que estratégias para solucioná-los?
4. Compreende o texto globalmente?
5. A velocidade com que lê é adequada?

O QUE CABE AO PROFESSOR REALIZAR COM SUA TURMA DEPOIS DA LEITURA DE UM TEXTO

A leitura de um texto provoca o desejo de compartilhar com outros leitores algumas das impressões que essa experiência tenha provocado. Por essa razão é que se pode dizer que a leitura de um texto convoca cada leitor a dizer sua palavra. Como as idéias que o texto apresenta se relacionam com as do leitor? Como as proposições sustentadas por um autor se relacionam com as de outro? Como o mesmo tema foi abordado em outra época?

A identificação maior ou menor com as experiências relatadas, a adesão maior ou menor à moldura ideológica subjacente ao que o autor expõe vão moldando os contornos do que cada leitor pode dizer sobre o texto, modelam sua interpretação. Embora a leitura contemporaneamente seja um ato solitário, as interpretações transitam entre grupos de leitores que em determinados lugares e épocas compartilham crenças e valores.

Conversar sobre o que se leu, compartilhar impressões com outros leitores: questionar, duvidar, descobrir novas possibilidades permite uma melhor compreensão

da obra, aprofundar o estudo e a reflexão a respeito de conteúdos das diversas áreas curriculares, apreciar os recursos expressivos mobilizados pelo autor, bem como debater temas polêmicos.

Escrever sobre o que se leu é outro modo de responder ao texto. Como o texto escrito se converte em objeto que se oferece a sucessivas releituras e reescritas, o ato de escrever convida à reflexão e ao aprofundamento: assimilando a palavra do outro, aos poucos, o leitor-escritor descobre a sua própria palavra. A “carta” do leitor que, em resposta ao que o texto suscita, permite ao leitor de si mesmo descobrir mais a respeito de sua própria natureza.

Quadro 3¹⁰

Habilidades a serem exploradas depois da leitura integral do texto.

HABILIDADES DE LEITURA
Depois da leitura
• Construção da síntese semântica do texto.
• Troca de impressões a respeito dos textos lidos, fornecendo indicações para sustentação de sua leitura e acolhendo outras posições.
• Utilização, em função da finalidade da leitura, do registro escrito para melhor compreensão.
• Avaliação crítica do texto.

• **CONSTRUÇÃO DA SÍNTESE SEMÂNTICA DO TEXTO**

Durante a leitura, vamos construindo, mentalmente, a síntese semântica do texto, isto é, uma espécie de resumo, que nos permite monitorar o próprio processo de compreensão. Se, à medida que avançamos, o material lido vai se articulando ao que já lemos, prosseguimos com a confiança de que o processo de compreensão está indo bem, mas, quando nos deparamos com alguma passagem aparentemente incoerente, somos obrigados a reduzir o ritmo da leitura, retroceder para tentar retomar o fio da meada ou até mesmo avançar, esperando que, nos parágrafos seguintes, o autor comente a passagem, apresente um exemplo, construa uma analogia etc.

Finalizado o trabalho de leitura, o leitor é capaz de parafrasear o que leu. É claro que a maneira como cada leitor relata o texto vai depender não só do que está escrito, mas também dos objetivos que orientaram sua leitura e do que o leitor já sabia a respeito do assunto. É por essa razão que os comentários e as paráfrases¹¹ orais dos estudantes a respeito do texto permitem que o professor avalie a maneira como assimilaram o conteúdo.

¹⁰ Você encontrará orientação para o encaminhamento do planejamento que determinará qual o foco do trabalho com o “depois” da leitura em cada ano do Ciclo II no item “Como organizar a escola para implementar este referencial.”

¹¹ A **paráfrase** envolve a produção de um novo texto que resulta da reformulação de um texto-fonte. Os processos de paráfrase podem transformar o conteúdo do texto-fonte tanto quantitativamente, ao condensar ou ampliar uma passagem, como qualitativamente, ao manter-se mais ou menos próximo do texto-fonte. Em uma perspectiva discursiva, o novo texto produzido é uma interpretação do texto-fonte. Ao ser, ele próprio, objeto de interpretação, pode suscitar discussão sobre a legitimidade do tratamento dado ao conteúdo, já que dizer de outro modo não é dizer a mesma coisa.

Um outro aspecto a observar é o fato de que leitores pouco experientes têm dificuldade para relacionar as idéias entre si e acabam apresentando o texto como uma lista de itens. Esse é um momento importante para o professor ajudá-los a relacionar as idéias do texto, conectando-as também com o que haviam levantado antes da leitura e com os conhecimentos prévios de que dispõem. Discutir textos com leitores mais experientes pode ajudar leitores iniciantes a estabelecer conexões, porque a linguagem oral constrói pontes que facilitam a compreensão da linguagem escrita.

COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE COM SUA TURMA

1. Finalizada a leitura integral do texto, convide alguns alunos para produzirem um resumo oral. Nessas paráfrases, é possível verificar se há problemas de compreensão, se o leitor conseguiu conectar as informações que leu ou as apresenta na forma de uma lista: o texto fala disso, daquilo...
2. Uma outra forma de desenvolver esse trabalho é explorar o esquema pergunta / resposta. Não nos referimos aqui à pergunta didática em que quem pergunta procura verificar o que o outro entendeu do que leu, mas à pergunta que problematiza o que o leitor diz e o ajuda a pensar sobre o lido, a buscar no texto as pistas que contribuem para construir os sentidos do texto em um contexto colaborativo.
3. Ao explorar o esquema pergunta / resposta, procure observar as estratégias que os estudantes usam ao respondê-las. Acostumados a buscar a resposta a partir da localização de “parte da pergunta” no texto, é provável que possam aplicá-la mecanicamente. Assim a resposta, ainda que correta, não é garantia de compreensão. Peça ou ofereça sempre uma paráfrase do trecho apresentado como resposta.
4. Quando a pergunta formulada implica estabelecer conexões, construir inferências ou julgar o material lido, a estratégia de “localizar parte da pergunta no texto” não funciona. Antes de desanimar ou de desqualificar a resposta apresentada pelos estudantes, lembre-se de que é preciso tempo para “desintoxicá-los” das falsas perguntas. Não podemos esquecer de que não se aprende novas estratégias apenas ao ler, mas também quando se conversa com outros leitores a respeito dos textos.
5. Caso identifique passagens de difícil compreensão para a turma, estimule alguns estudantes a explicarem esses trechos mais obscuros. Explicar é uma forma muito eficiente de aprender.
6. Identificar com os estudantes os conceitos presentes no texto, suas definições e seus fundamentos contribui para promover uma leitura mais significativa, além, é claro, de facilitar a compreensão dos conteúdos presentes naquilo que se lê.

- **TROCA DE IMPRESSÕES A RESPEITO DOS TEXTOS LIDOS, FORNECENDO INDICAÇÕES PARA SUSTENTAÇÃO DE SUA LEITURA E ACOLHENDO OUTRAS POSIÇÕES.**

Compartilhar impressões a respeito de textos lidos é bastante comum em textos da esfera jornalística e literária. Leitores se constroem na relação que estabelecem com outros leitores e se organizam em **comunidades de leitores**¹² que se definem pela cultura comum. Muitas das conversas cotidianas giram em torno do noticiário de imprensa. Muito do que lemos da esfera literária é orientado por dicas de outros leitores que conhecemos e respeitamos.

COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE COM SUA TURMA

1. Durante a troca de idéias a respeito do texto, ao receber de um estudante uma resposta aparentemente equivocada, evite passar a palavra imediatamente para outro. Procure dirigir-lhe perguntas para tentar compreender o que quis dizer ou ajudá-lo a identificar pistas para reformular algo que não tenha compreendido.
2. Procure promover o encontro dos estudantes com pessoas da comunidade ou outros convidados que possam conversar com eles sobre as obras ou sobre os assuntos que estiverem discutindo. Muito da compreensão do que se lê se constrói através das conversas a respeito do texto.
3. Como há diferentes pontos de vista sobre os temas, é importante exercitar a escuta democrática. Procure estar atento ao que os estudantes dizem.
4. Planeje momentos para que os estudantes possam trocar idéias sobre notícias ou livros em sala de aula ou em horários especiais na Sala de Leitura. Textos e livros comuns previamente lidos podem fornecer combustível para ricos debates.
5. Notícias de jornal, revistas ou telejornais podem conter temas relacionados aos conteúdos escolares. Essas coincidências são sempre estimulantes para promover debates e confrontações de idéias e a explicitação de relações entre presente e passado, entre espaços e concepções científicas.

- **UTILIZAÇÃO, EM FUNÇÃO DA FINALIDADE DA LEITURA, DO REGISTRO ESCRITO PARA MELHOR COMPREENSÃO**¹³.

Principalmente em relação aos textos da esfera escolar, em que está em jogo a dimensão do ler para aprender, a escrita tem um papel decisivo na organização das informações e na memorização dos conteúdos lidos. Os registros escritos permitem ao leitor sintetizar os elementos a partir de critérios diversos; hierarquizar as informações, reduzindo seu número; explicar informações complexas; defender

¹² Embora a representação contemporânea de leitura se materialize na imagem do leitor solitário que segura um livro na mão, os textos são lidos por grupos de leitores. Construída a partir de um espaço e de um período específicos, uma **comunidade de leitores** é formada por um grupo de pessoas que, espontaneamente, compartilha informações sobre o que lê, discute e analisa textos, recomenda-os uns aos outros e acaba construindo certa identidade.

¹³ Para saber mais a respeito do emprego dos registros escritos, leia o anexo “Gêneros escritos de apoio à leitura e à preparação ou documentação de textos orais”.

ou refutar argumentos; estabelecer relações de causa e efeito; confrontar idéias, explicitando critérios.

Ler e escrever a respeito do material lido assegura uma leitura mais reflexiva que favorece a aprendizagem por meio dos textos.

COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE COM SUA TURMA

1. Para gêneros de texto da esfera escolar, organize com os estudantes representações visuais do conteúdo do texto que permitam “enxergar” as articulações entre as idéias que tentam compreender. Esquemas, gráficos, mapas conceituais são exemplos de registros desse tipo.
2. Se o texto apresentar tabelas, proponha a construção de gráficos a partir dos dados presentes nelas para analisar a tendência do evento. Como gráficos e tabelas sintetizam informações e permitem a elaboração de inferências, aprender a analisá-los é muito importante para o trabalho em áreas como ciências, geografia e matemática.
3. Apoiados em esquemas, gráficos, tabelas construídos coletivamente ou parcialmente com a turma, estimule a reprodução oral do texto. A paráfrase oral do texto é uma excelente oportunidade para o professor identificar o que os estudantes aprenderam, localizar aspectos que ainda precisam ser esclarecidos ou aprofundados etc.
4. Ensine-os a elaborar resumos escritos dos textos. Para que não se fixem demais ao texto original, proponha, inicialmente, a elaboração de resumos apenas com o apoio de esquemas, gráficos, tabelas construídos coletivamente ou parcialmente com a turma. A escrita de resumos é uma ferramenta importante para compreender gêneros da esfera escolar ou de divulgação científica que veiculam os conceitos das diferentes áreas do currículo que os estudantes precisam aprender.

• AVALIAÇÃO CRÍTICA DO TEXTO

Ao ler, cada leitor processa as informações do texto a partir de um filtro ideológico constituído de suas crenças, valores, opiniões, gostos etc. Posições como “gosto, não gosto”; “concordo, não concordo” muitas vezes se impõem antes mesmo de analisar reflexivamente o conteúdo que o texto sustenta. Cada leitor deve ser estimulado a posicionar-se frente ao que leu, mas é preciso não esquecer que a compreensão pressupõe escuta atenta da palavra do outro, exige, portanto, deslocar-se do ponto de vista pessoal para ir de encontro ao do outro.

COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE COM SUA TURMA

1. É importante não ignorar que a apreensão do texto depende do diálogo que este mantiver com o “discurso interior” do leitor. É a partir de sua própria palavra que o leitor processa sua compreensão da palavra do outro, portanto a partir de relações dinâmicas, complexas e tensas. Assim, é importante que o professor possibilite ao estudante expressar publicamente o que pensa, favorecendo a consciência de seu discurso e dando oportunidade para que seus interlocutores possam compreendê-lo melhor e também com ele debater.
2. Diante dos textos, professores e estudantes tomam posições. Todavia, é responsabilidade do docente ter consciência de seu ponto de vista e se esforçar para compreender as perspectivas e valores da turma, com o intuito de construir situações de trocas democráticas nas aulas. A imposição de idéias por parte do professor desencadeia, a médio e a longo prazo, silêncio por parte dos estudantes que sabem reconhecer quando o ambiente é hostil às suas reflexões. Por outro lado, a concessão da fala apenas aos estudantes, que monopolizam a palavra e impõem opiniões sobre o texto lido, também tende a silenciar a classe e a impedir que possam emergir tensões saudáveis que possibilitem o entendimento do texto em perspectivas mais complexas.
3. A sensibilidade do professor para conduzir os debates sobre os textos lidos inclui ainda a mediação entre o que os estudantes são capazes de refletir e opinar e o que o ele tem a intenção de propiciar como tema de estudo. Assim, se o texto tende a problematizar um conteúdo muito distante dos conhecimentos dos alunos, há a possibilidade das intenções do professor não serem alcançadas e dos estudantes imporem limites interpretativos ao texto, sufocando o potencial de análise previsto pelo docente. Nesse caso, cabe ao professor escolher intervenções didáticas que promovam discussões mais abertas. Uma possibilidade, por exemplo, é o docente apresentar alternativas complementares à análise dos estudantes para ser debatida coletivamente.
4. Textos científicos tendem a empregar linguagem objetiva, impessoal que mascara a identificação do autor. Além disso, a aceitação progressiva do discurso científico como sistema de conhecimento confiável, muitas vezes, paralisa o leitor impedindo-o de problematizar de maneira adequada questões como ética na ciência, “neutralidade” científica e vulnerabilidade das teorias científicas frente ao próprio desenvolvimento da tecnologia. Desvelar o modo de construção desses textos e o efeito que produzem é uma alternativa para começar a debater a respeito.
5. A leitura possibilita a inserção do discurso pessoal em um horizonte social mais amplo que afeta também a apreciação dos gêneros discursivos. O leitor, ao interagir com textos,

apodera-se das estruturas dos gêneros, de seus estilos e dos contextos sociais adequados para utilizá-los. Na medida em que reconhece quando o autor utiliza o artigo científico ou quando faz uso de um gênero literário, o leitor aprende qual é o mais adequado para moldar seu texto oral ou escrito, a partir de uma situação social que vivencia. Quanto maior a apropriação dos gêneros, mais transparece a individualidade e a criatividade do estudante em suas produções orais ou escritas.

AVALIAÇÃO

Critérios para avaliar o desenvolvimento das habilidades **depois da leitura.**

1. Identifica o tema e a idéia principal?
2. Identifica e recupera as informações literais?
3. Compreende conteúdos não explícitos, que envolvem inferência e integração de segmentos do texto?
4. Sintetiza o texto lido de modo coerente?
5. Avalia criticamente o texto lido?

COMO ORGANIZAR A ESCOLA PARA IMPLEMENTAR ESTE REFERENCIAL?

CONHECER AS CARACTERÍSTICAS DO LETRAMENTO DA COMUNIDADE A QUE PERTENCE A ESCOLA

Para desenvolver um trabalho consistente com a ampliação das competências leitora e escritora, é importante conhecer as características do letramento da comunidade a que pertence a escola. Saber o que lêem, por que lêem, onde lêem e que práticas de leitura desenvolvem. Numa cidade como São Paulo, é quase impossível quem não tenha contato algum com a escrita, mas, como a quantidade e a qualidade desse contato estão profundamente correlacionadas com a inserção sócio-econômica das pessoas, é preciso conhecê-las.

Envolver nessa investigação toda a comunidade escolar – equipe técnica, professores, outros funcionários, estudantes – é um belo ponto de partida, pois além de mobilizar a todos em torno de um projeto comum – conhecer as características do letramento da comunidade – permitirá que a escola possa oferecer aos estudantes o ensino que de fato precisam.

Os dados colhidos nesta investigação não só servirão para orientar o planejamento do professor como também o Projeto Pedagógico da Unidade Escolar no sentido de construir projetos especiais que contribuam para inserção da comunidade na cultura escrita.

Com base em pesquisas que investigam o letramento, sugerimos alguns aspectos que podem ser investigados:

I. Dados gerais da pessoa entrevistada

(sexo, idade, nível de escolaridade)

II. Hábitos culturais

1. Costuma ler livros?

Se a resposta for afirmativa, perguntar também

a. Quantos livros lê em um ano?

b. Por que motivos leu tais livros? Para estudo? Por razões profissionais? Por entretenimento?

c. Que tipo de livros você lê? De literatura? Técnicos? Didáticos? Religiosos?

d. Para ler livros, você compra? Pede emprestado a pessoas conhecidas? Faz empréstimos em bibliotecas ou outros espaços de armazenamento de livros?

Se a pessoa entrevistada tiver dito que frequenta bibliotecas ou outros espaços de armazenamento de livros, perguntar também

e. Que biblioteca costuma frequentar? Pública? Escolar? Universitária?

2. Você consulta dicionários?

3. Você consulta enciclopédias?

4. Costuma ler jornais?

Se a resposta for afirmativa, perguntar também

a. Que partes do jornal você lê prioritariamente? Noticiário local? Noticiário nacional? Noticiário internacional? Economia? Esportes? Artes e cultura? Classificados?

b. Com que frequência você lê jornais? Diária? Algumas vezes por semana? Eventualmente?

c. Para ler jornais, você compra na banca, nos faróis? É assinante? Lê em locais públicos? Biblioteca? Trabalho? Sala de espera? Material exposto em bancas ou outros pontos de venda?

5. Costuma ler revistas?

Se a resposta for afirmativa, perguntar também

a. Que tipo de revistas você lê? Semanal de Notícias (como Veja, Isto É, Época, Carta Capital)? De TV? De crônica social? Quadrinhos?

- b. Com que frequência você lê revistas? Todas as semanas? Eventualmente?
 - c. Para ler revistas, você compra na banca, nos faróis? É assinante? Lê em locais públicos? Biblioteca? Trabalho? Sala de espera? Material exposto em bancas ou outros pontos de venda?
6. Aproximadamente quantos desses materiais há em sua casa?
- a. Livros?
 - b. CDs musicais?
 - c. Vídeos ou DVDs?
 - d. CD-rooms de informação, de jogos...?
7. Com que frequência?
- a. Realiza viagens de férias
 - b. Vai ao cinema
 - c. Vai ao teatro
 - d. Assiste a espetáculos de música
 - e. Visita exposições, museus, monumentos...
8. Com que frequência?
- a. Pratica esportes
 - b. Vê vídeos ou DVDs
 - c. Vê TV
 - d. Escuta rádio
 - e. Escuta CDs, Cassetes de música
 - f. Vai a bibliotecas

III. Uso de Internet

1. Você acessa a Internet?
Se a resposta for afirmativa, perguntar também
2. Com que frequência você acessa a Internet? Todos os dias? A cada 2 ou 3 dias? Ao menos uma vez por semana? Esporadicamente?
3. Onde você acessa a Internet? Em sua casa? Na escola? Em telecentros? Em seu trabalho? Em Cybercafés? Outros lugares?
4. Para que atividades você acessa a Internet? Para buscar informações? Para realizar operações bancárias? Para jogar jogos da rede? Para comprar produtos? Para baixar arquivos em MP3? Para enviar e receber e-mail? Para declarar o imposto de renda? Para comunicação via Messenger?
Cada escola poderá adaptar este instrumento as suas necessidades e possibilidades de investigação.

DIAGNOSTICAR O QUE OS ESTUDANTES JÁ SABEM E O QUE PRECISAM APRENDER

Nesta seção, serão apresentadas sugestões para que a escola possa reunir informações para conhecer quais são as capacidades de acessar e processar informações escritas que os estudantes demonstram ter construído até então, para poder avaliar quais são suas condições para prosseguir aprendendo ao longo de sua escolaridade nas diferentes áreas do conhecimento e ajustar o ensino às necessidades de aprendizagem.

Para realizar uma avaliação diagnóstica com esta finalidade, sugerimos que a equipe escolar elabore previamente alguns indicadores que possam apontar, de fato, as aprendizagens consolidadas, para que os resultados obtidos na sondagem permitam que a escola reorienta, se necessário, seus objetivos e práticas de ensino considerando o conhecimento prévio dos estudantes.

Atualmente, dispomos de muitos dados de avaliações institucionais como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, o Sistema de Avaliação do rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA¹⁴ que podem fornecer subsídios para se conhecer melhor como lêem os estudantes brasileiros da educação básica. Há ainda o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF¹⁵ cuja finalidade é oferecer informações sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade. Discutir coletivamente os relatórios de algumas dessas avaliações contribui para que a equipe escolar aprofunde sua compreensão dos aspectos envolvidos em avaliações desse tipo e reúna elementos para elaborar um instrumento próprio de avaliação diagnóstica que permita responder à questão: Como lêem e escrevem os estudantes que freqüentam nossa escola?

Quanto maior for o número de informações que a equipe escolar conseguir reunir em seu esforço para responder a esta questão, maiores serão as chances de realizar um trabalho significativo, orientando o planejamento de modo a permitir que todos possam de fato fazer uso da linguagem escrita como leitores e como escritores.

Para que a escola tenha uma representação mais realista do nível de letramento de seus estudantes, sugerimos que, inicialmente, tente identificar:

1. Quais são os estudantes que revelam não dominar o sistema de escrita, isto é, não são capazes de compreender a organização do nosso sistema alfabético para ler ou para redigir textos de próprio punho?
2. Quais são os estudantes que revelam pouca **fluência**¹⁶ para ler e que escrevem com pouco domínio das convenções da **escrita**¹⁷?

¹⁴ Para saber mais a respeito das avaliações citadas, consulte:

SAEB: http://www.inep.gov.br/basica/saeb/anos_anteriores.htm;

SARESP: [http://www.educacao.sp.gov.br/na_coluna "Canais", clicar no ano desejado](http://www.educacao.sp.gov.br/na_coluna_Canais);

ENEM: http://www.inep.gov.br/basica/enem/relatorio_final/default.htm;

PISA: <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>;

¹⁵ Para saber mais a respeito do INAF, consulte: http://www.ipm.org.br/an_ind_inaf_5.php.

3. Quais são os estudantes que lêem com alguma fluência e que redigem já com algum domínio das convenções da escrita?
4. Quais são os estudantes que lêem fluentemente e que redigem textos que excedem as expectativas para os diferentes anos do ciclo?

PROPOSTA DE ENCAMINHAMENTO DA PRIMEIRA FASE DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Selecione textos (pequenas notícias, trechos de unidades dos livros didáticos adotados, contos, fábulas etc.) para que os estudantes leiam em voz alta para algum professor da equipe. Antes de proceder à leitura, permita que os estudantes examinem o texto, leiam-no silenciosamente se desejarem: conhecendo o texto, fica mais fácil lê-lo com maior segurança. Se possível, grave as leituras que fizerem. Este procedimento permitirá que a equipe possa verificar se todos estão aplicando os mesmos critérios na avaliação dos resultados. Em seguida, proponha que respondam, por escrito, a uma questão aberta relacionada ao conteúdo temático do texto.

É importante que a atividade seja realizada individualmente para que não haja interferências que possam comprometer a confiança nos resultados. Além disso, nunca é demais lembrar o preconceito de que é vítima a população analfabeta. Realizar a sondagem individualmente é também uma forma de garantir que não se crie nenhum tipo de constrangimento para as crianças, jovens e adultos que por ventura ainda não dominem o sistema de escrita. Para agilizar o trabalho, os professores da turma podem se organizar de modo a cada um se encarregar de avaliar um grupo de estudantes da classe. À medida que as sondagens vão sendo realizadas, os dados podem ser registrados em uma planilha como a sugerida abaixo (Quadro 4).

¹⁶ A **fluência** fica comprometida quando a leitura é lenta, apresenta hesitações e longas pausas entre uma palavra e outra.

¹⁷ Por **convenções da escrita** entendem-se o emprego das marcas de segmentação textual (espaçamento entre as palavras, divisão das palavras na mudança de linha, paragrafação, pontuação), as regularidades ortográficas, o emprego de maiúsculas e minúsculas, a acentuação gráfica e a crase, as regras gerais de concordância verbal e nominal.

Quadro 4

Modelo de planilha para registro dos resultados da sondagem inicial da proficiência dos estudantes em leitura e produção de textos escritos

ESTUDANTES AVALIADOS NA TURMA ____ / INDICADORES	JOÃO	MARTA	CLAUDIA	ELIANE	CARLOS
1-A leitura em voz alta revela que:					
- Não conseguiu ou não quis ler					
- Leu com muita dificuldade					
- Leu com alguma fluência					
- Leu com fluência					
TOTAL					
2- O texto produzido revela					
- Escrita não alfabética					
- Escrita alfabética com pouco domínio das convenções da escrita					
- Escrita com controle satisfatório das convenções da escrita					
- Escrita com bom controle das convenções da escrita					
TOTAL					

Concluída esta fase, é importante seguir investigando a respeito do que sabem cada um dos grupos identificados. Em relação aos estudantes que não estão alfabetizados, é importante que a escola procure organizar-se para que possam compreender o funcionamento do sistema de escrita.¹⁸ Um passo importante é interpretar sua escrita para saber quais são suas hipóteses. Caso os professores da turma não se sintam aptos a realizar essa análise, aconselha-se buscar apoio com o Coordenador Pedagógico, colegas que atuam no Ciclo I e com o professor responsável pela Sala de Apoio Pedagógico – SAP.

Para os que já decifram, mas apresentam pouca fluência, ao mesmo tempo em que é necessário inseri-los nas atividades de sala de aula que envolvam práticas de leitura e de escrita, por meio da mediação de um leitor mais experiente ou do professor, é preciso também planejar situações didáticas que possam estimulá-los a conquistar maior autonomia.

¹⁸ Para informar-se a respeito de como atender aos estudantes que não dominam o sistema de escrita, consulte a Portaria Nº 1898/02-SME que dispõe sobre Estudos de Recuperação, bem como a Portaria 5691/04-SME que dispõe sobre o projeto Ações de Apoio Pedagógico – SAP.

¹⁹ A característica essencial de um **projeto** de trabalho é ter um objetivo compartilhado por todos os envolvidos para se chegar a um produto final, em função do qual todos trabalham. Além disso, os projetos permitem associar propósitos comunicativos e didáticos, dispor do tempo didático de forma flexível, pois sua duração corresponde ao tempo necessário para se alcançar um objetivo: pode durar dias ou alguns meses. Os projetos se caracterizam por uma tarefa coletiva composta de subtarefas. Para sua execução é preciso planejar, prever, dividir responsabilidades, aprender conhecimentos específicos relativos ao tema em questão, desenvolver capacidades e procedimentos específicos, usar recursos tecnológicos, aprender a trabalhar em grupo agindo de acordo com as normas, valores e atitudes esperadas, controlar o tempo, dividir e redimensionar as tarefas, avaliar os resultados em função do plano inicial.

²⁰ **Atividades permanentes** são aquelas se repetem de modo regular, por exemplo, semanalmente ou quinzenalmente, com a finalidade de permitir a convivência freqüente e intensa com determinado gênero de texto, proporcionando aos alunos oportunidades de experimentar diferentes modos de ler, para que possam desenvolver estratégias diversificadas de leitura.

Engajá-los em um **projeto**¹⁹ em que se gravam fitas cassete com a leitura de histórias para que crianças dos anos iniciais possam escutar, enquanto folheiam o livro pode ser interessante. Organizar **atividades permanentes**²⁰ em que leiam poemas previamente ensaiados ou apresentem jornais falados de notícias relacionadas aos conteúdos que estiverem estudando nas diferentes áreas são outras possibilidades.

PROPOSTA DE ENCAMINHAMENTO DA SEGUNDA FASE DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

1. Selecione textos não só em prosa, mas também em outros formatos, como listas, gráficos, tabelas etc. Como os leitores, às vezes, apresentam melhor desempenho para ler textos de uma esfera de circulação do que de outra, é importante diversificar a escolha: textos da esfera literária como fábulas, contos, crônicas; da jornalística como notícias, gráficos; da escolar / divulgação científica como trechos de unidades ou capítulos de livros didáticos, tabelas.
2. Elabore, para os textos selecionados, questões que envolvam os seguintes domínios de leitura:
 - a. **Localização e recuperação de informação** (ler nas linhas):
em que os leitores precisam buscar e recuperar informações explícitas no texto;
 - b. **Compreensão e interpretação** (ler entre as linhas):
em que os leitores precisam tanto relacionar e integrar segmentos do texto como deduzir informações implícitas;
 - c. **Reflexão** (ler por trás das linhas):
em que os leitores constroem argumentos para avaliar e julgar as idéias do texto.
3. Construa uma matriz em que seja possível relacionar a esfera discursiva e o gênero a que pertencem os textos selecionados aos domínios de leitura que serão avaliados. Veja o exemplo apresentado no quadro abaixo.

Quadro 5
Modelo de possível matriz de especificação para elaboração de
instrumento de avaliação diagnóstica de leitura

ESFERAS DISCURSIVAS/ GÊNEROS DE TEXTO	DOMÍNIOS DE LEITURA	NÚMERO DE QUESTÕES ELABORADAS
Literária (Fábula)	1. Localização e recuperação de informação	2
	2. Compreensão e interpretação	1
	3. Reflexão	1
Escolar / Divulgação científica (Trecho de unidade de livro didático)	4. Localização e recuperação de informação	1
	5. Compreensão e interpretação	1
	6. Reflexão	1
Jornalística (Gráfico)	7. Localização e recuperação de informação	1
	8. Compreensão e interpretação	1
	9. Reflexão	1
<i>Os gêneros selecionados em cada esfera discursiva e o número de questões para avaliar cada domínio são meras sugestões.</i>		

EXEMPLO DE UMA POSSÍVEL PROVA ELABORADA A PARTIR DESSA MATRIZ

TEXTO 1: ESFERA LITERÁRIA – FÁBULA

A CIGARRA E A RAPOSA

de Esopo, tradução direta do grego de Neide Smolka
In **Fábulas Completas** – São Paulo: Moderna, 2004 (pág. 180).

Uma cigarra cantava em uma árvore alta. Uma raposa, querendo devorá-la, imaginou um artifício. Parada à sua frente, pôs-se a admirar a sua voz e convidou-a a descer, dizendo que desejava ver de perto o animal que possuía tão bela voz. E a cigarra, supondo tratar-se de uma emboscada, arrancou uma folha e a jogou. A raposa correu, pensando que fosse a cigarra, mas esta lhe disse: “Tu te enganas, minha cara, ao acreditares que eu desceria, pois eu me previno em relação às raposas desde que vi asas de cigarra no estrume de uma raposa.”

As desgraças dos vizinhos servem de ensinamento para os homens sensatos.

• LOCALIZAÇÃO E RECUPERAÇÃO DE INFORMAÇÃO

1. Onde a cigarra cantava quando a raposa chegou?
2. O que a cigarra jogou para enganar a raposa?

As questões que envolvem localização e recuperação de informações podem oferecer diferentes graus de complexidade, dependendo da posição de maior ou menor destaque em que se localiza, no texto, o segmento que corresponde à resposta: a primeira questão cuja resposta se encontra na primeira frase do texto é mais fácil do que a segunda cuja resposta se encontra no meio do texto.

• COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

3. Por que a cigarra preparou uma emboscada para a raposa?

Para responder a primeira questão, o leitor deve relacionar vários segmentos de texto: como a cigarra da fábula, certa vez, viu asas de uma cigarra no estrume de uma raposa, deduzindo que esta a tenha devorado, passou a prevenir-se contra animais dessa espécie (1).

Assim, interpretou os elogios da raposa à sua voz como um ardil (2).
Para confirmar sua hipótese, planejou a armadilha (3).

- **REFLEXÃO**

4. Relate um acontecimento cotidiano que também poderia ilustrar a moral da fábula.

A atividade exige a capacidade de aplicar a temática do texto a um acontecimento possível no mundo real para o qual a moral da fábula possa ser aplicada.

TEXTO 2: ESFERA ESCOLAR / DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA – TRECHO DE UNIDADE DE LIVRO DIDÁTICO

Antonio Pedro e Lizânias de Souza Lima. História por eixos temáticos - 8a. série.
São Paulo: FTD, 2002, p. 241 e 242.

Os Apinajé entendem a família nuclear, composta por pai, mãe e filhos imaturos, como um corpo único, dentro do qual circulam substâncias comuns. (...)

Os Apinajé explicam a gestação a partir do encontro do esperma masculino com o sangue feminino. Após a gestação, o desenvolvimento do feto depende ainda de outras muitas relações sexuais, pois o homem tem de contribuir com o esperma para a produção do bebê. Assim, o corpo da criança é entendido como um produto de uma mistura de substâncias corporais do pai e da mãe. Por isso, tudo o que os pais ingerem ou aquilo que praticam com seu corpo pode afetar o corpo da criança em formação. Ela é vista como um ser incompleto até atingir sete ou oito anos. (...)

Após o nascimento, os esposos deixam de comer quati (que defeca demais), cutia (que grita muito), macaco (que fica acordado à noite), seriema (que move a cabeça como louca), para que essas características não sejam transmitidas ao bebê.

- **LOCALIZAÇÃO E RECUPERAÇÃO DE INFORMAÇÃO**

1. Até que idade os Apinajé acreditam que uma criança é imatura?

A resposta exige a identificação da informação de que a criança é considerada pelos Apinajé como imatura até sete ou oito anos.

• **COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO**

2. Por que os Apinajé acreditam que o comportamento dos bebês é afetado por aquilo que seus pais comem?

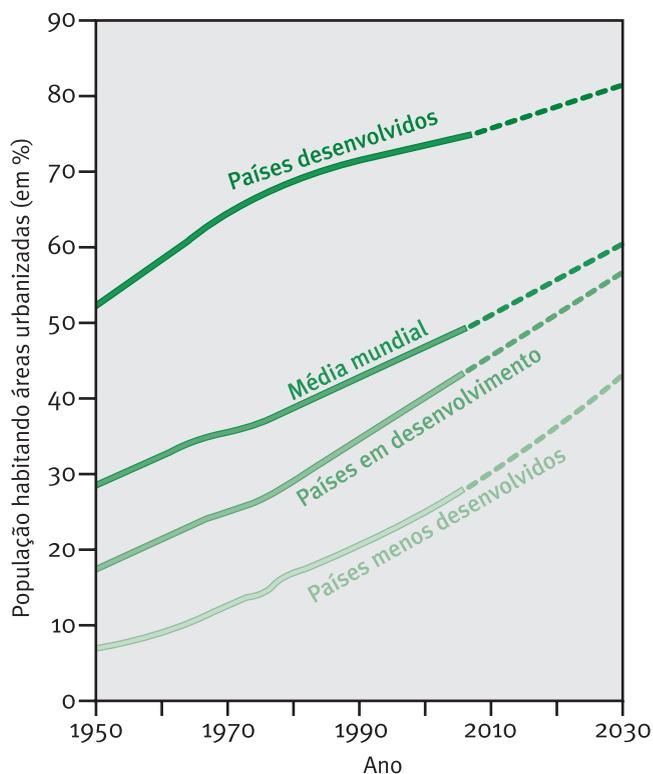
A resposta exige relacionar os exemplos apresentados – entre eles, o fato dos pais evitarem comer bichos que tenham hábitos indesejados para impedir que os filhos os adquiram – à maneira como os Apinajé entendem a família, ou seja, como um corpo físico único (pai, mãe e filhos imaturos), no qual circulam substâncias comuns.

• **REFLEXÃO**

3. Cite uma semelhança e uma diferença entre a crença dos Apinajé sobre a interferência dos hábitos dos pais na vida dos bebês e o que você sabe sobre o mesmo assunto.

A solicitação requer que o leitor dialogue com o texto, identificando as crenças dos Apinajé e recuperando seu repertório e seus conhecimentos sobre o mesmo tema. Na procura de uma semelhança, pede que considere, por exemplo, o fato da cultura popular brasileira manter crenças sobre hábitos alimentares das gestantes interferindo na vida do bebê: acredita-se que se a mãe ficar com desejo de comer certo alimento, o filho pode nascer com um marca no corpo; se a mãe ficar olhando muito uma pessoa, a criança pode nascer parecida com ela etc. Por outro lado, a solicitação requer que o leitor faça distinções entre culturas, citando, por exemplo, da perspectiva biológica, explicações sobre a separação do corpo do pai e do bebê, ou seja: o que um come não passa para o corpo do outro.

TEXTO 3: ESFERA ESCOLAR / DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA – GRÁFICO



FONTE: World Urbanization Prospects. United Nations. (Linhas contínuas são estimativas; linhas pontilhadas são projeções.)

Revista Scientific American Brasil – Ano 4, nº 42, novembro de 2005, p. 19.

• LOCALIZAÇÃO E RECUPERAÇÃO DE INFORMAÇÃO

5. Qual a porcentagem da média da população mundial urbana em 1950?

A resposta exige que o aluno identifique a linha que representa a média mundial e procure qual porcentagem corresponde na década de 1950 – ou seja, por volta de 30% da média mundial vivia nas cidades.

• COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

6. Considerando a década de 1990, qual é a média aproximada da porcentagem de pessoas que vivia nas áreas rurais em países em desenvolvimento?

A resposta exige que o aluno procure relacionar o ponto da linha que corresponde aos países em desenvolvimento com o número aproximado da porcentagem que está registrado na coluna vertical do gráfico, aproximadamente 34%. Exige também que

tenha deduzido que quem não vive na cidade vive no campo e, então, subtraindo é possível afirmar que 76% das pessoas que moram em países em desenvolvimento vivem nas áreas rurais.

- **REFLEXÃO**

7. Analisando as informações fornecidas pelo gráfico, podemos concluir que existe a tendência, em diferentes países do mundo, das pessoas viverem cada vez mais nas cidades. Você consegue imaginar como essa tendência pode interferir no modo de vida das populações?

A resposta exige que o aluno, a partir de seus conhecimentos prévios, relacione o crescimento do número de pessoas que vivem nas áreas urbanas com mudanças em determinados hábitos de vida, por exemplo, morar em apartamentos, adquirir alimentos em supermercados, conviver com trânsito e poluição ambiental etc.

Quadro 6
Modelo de planilha para registro dos resultados da avaliação diagnóstica de leitura

ESFERA DE CIRCULAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS	LITERÁRIA				ESCOLAR / DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA			JORNALÍSTICA		
	Localização e recuperação de informação	Compreensão e interpretação	Reflexão	Localização e recuperação de informação	Compreensão e interpretação	Reflexão	Localização e recuperação de informação	Compreensão e interpretação	Reflexão	
DOMÍNIOS DE LEITURA AVALIADOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
QUESTÕES ESTUDANTES										
TOTAL										

Analisando o desempenho dos estudantes na prova elaborada de modo a contemplar gêneros de textos de diferentes esferas discursivas e questões referentes aos domínios de leitura avaliados, é importante que a equipe escolar tente interpretar os resultados, sintetizados no quadro 6, tanto a nível individual – qual o desempenho de cada estudante, como a nível coletivo – qual o desempenho de cada turma específica, do conjunto de turmas de um determinado ano do ciclo e ainda do conjunto de estudantes da escola.

- Os estudantes tiveram um desempenho melhor em algum gênero de texto?
- Houve diferenças de desempenho nos textos em prosa (fábula e trecho de unidade de livro didático) e no gráfico?
- Houve diferenças de desempenho no texto ficcional (fábula) e nos textos não fictionais (trecho de unidade de livro didático e gráfico)?
- Os estudantes se saíram melhor em um domínio de leitura do que em outro?
- Como interpretar esses resultados?
- Quais os encaminhamentos didáticos possíveis a partir da análise dos resultados?
- Como planejar o trabalho?

É possível seguir investigando outros aspectos relacionados à compreensão leitora, como por exemplo: será que os estudantes lêem melhor textos de uma área do que de outra? Para responder a esta questão, os professores poderiam selecionar vários artigos de divulgação científica ou trechos de unidades do livro didático que explorem conteúdos relativos a ciências, geografia, história, língua portuguesa, matemática etc. Depois poderiam elaborar uma matriz semelhante à sugerida no quadro 5 e elaborar questões que possam avaliar os três domínios de leitura: localização e recuperação de informação, compreensão e interpretação, reflexão.

Envolver-se em um trabalho de pesquisa, como o descrito, permite que coordenadores pedagógicos e professores tornem os processos envolvidos na prática de leitura e de produção de textos cada vez mais explícitos o que contribui para planejar situações didáticas mais eficientes que favorecem a inserção dos estudantes na cultura letrada.

ORGANIZAR O TRABALHO COM OS GÊNEROS²¹ DAS ESFERAS DISCURSIVAS²² PRIVILEGIADAS NAS DIFERENTES ÁREAS DO CURRÍCULO E AO LONGO DOS ANOS QUE COMPÕEM OS CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Levantar quais são os gêneros de texto que freqüentam as diferentes áreas é um primeiro passo para organizar um trabalho produtivo com a linguagem escrita na escola. Para tanto, é necessário um exame cuidadoso do livro didático para listar quais são os

²¹ **Gêneros** são formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura que se caracterizam por três elementos: o *conteúdo temático* o que é ou pode tornar-se dizível através do gênero; a *construção composicional* – estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; o *estilo* – configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto, etc.

²² **Esferas discursivas** (Literária, Jornalística, Escolar, Publicitária, Doméstica etc.) referem-se a domínios de produção discursiva ou de atividade humana que possibilitam o surgimento de um conjunto de gêneros bastante específicos.

gêneros selecionados pelo autor, bem como proceder ao levantamento dos gêneros necessários ao desenvolvimento dos projetos da escola, do professor com a classe etc. Reunidas todas essas informações, vai ficar claro como determinados gêneros são mais freqüentes em uma área do que em outra; como outros ocorrem apenas em uma única área enquanto outros aparecem em todas. Por exemplo, protocolos para realização de experimentos, em Ciências; mapas e gráficos, em Geografia e História; tabelas, em Matemática e Geografia; poemas, em Língua Portuguesa; notícias em todas etc.

Como realizar este trabalho?

1. Antes de começar qualquer levantamento, é necessário discutir o quadro 7 para que a equipe escolar esclareça dúvidas e construa um repertório comum. A relação de gêneros proposta não pretende ser exaustiva, nem ao menos indicativa do que deve ser trabalhado. Que gêneros acrescentar ou eliminar são decisões da equipe escolar que seleciona, em função de seus objetivos, quais os mais indicados.
2. Concluída a análise do instrumento, sugere-se que os professores das diferentes áreas se reúnam em grupos para listar quais são os gêneros de texto mais freqüentes na disciplina para depois registrar todas as informações na coluna “áreas” do quadro 7. Os educadores terão, assim, uma idéia bem mais precisa da diversidade de gêneros a que os estudantes do Ciclo II podem estar expostos.
3. Finalizada essa etapa, é hora de pensar em quais são os gêneros de texto que os estudantes de cada ano do ciclo precisarão ler, considerando suas possibilidades de aprendizagem e os objetivos de ensino de todas as áreas. Para tanto será necessário reunir a equipe de professores que atua em cada um dos anos do ciclo que farão a seleção considerando:
 - a. as informações reunidas no diagnóstico do domínio da linguagem escrita pelos estudantes;
 - b. a pesquisa a respeito do nível de letramento da comunidade em que a escola se insere;
 - c. os objetivos das diferentes áreas de conhecimento por ano escolar.

Espera-se que os educadores consigam indicar também quais desses gêneros podem ser lidos com autonomia e quais, se supõe, precisam ser lidos em situação de leitura compartilhada com a mediação do professor.

4. Freqüentar diferentes gêneros é uma exigência das práticas sociais de linguagem: lêem-se e escrevem-se variados gêneros textuais. Entretanto, para que se possa aprender seu funcionamento, é possível eleger alguns para realizar um trabalho mais intensivo. Quais são esses gêneros e qual o educador mais indicado para conduzir esse trabalho?

Quadro 7

Modelo de tabela para registro dos gêneros que serão lidos pelos estudantes dos diferentes anos do Ciclo II em situação de leitura autônoma (A) ou compartilhada (C) e, também, para registro dos gêneros mais frequentes nas diferentes áreas do currículo escolar.

ESFERAS DISCURSIVAS E GÊNEROS DE TEXTOS ESCRITOS	ANOS / CICLO II				ÁREAS							
	1º	2º	3º	4º	LP	Ciên	Hist	Geo	Mat	Ed. Art.	Ed. Fís.	
1. JORNALÍSTICA	1º	2º	3º	4º	LP	Ciên	Hist	Geo	Mat	Ed. Art.	Ed. Fís.	
	A C	A C	A C	A C								
• Artigos												
• Carta do leitor												
• Charges												
• Crônicas												
• Depoimentos												
• Editoriais												
• Entrevistas												
• Notícias												
• Programação de TV, cinema, etc.												
• Reportagens												
• Resenhas												
• Tiras												
2. ESCOLAR E DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	1º	2º	3º	4º	LP	Ciên	Hist	Geo	Mat	Ed. Art.	Ed. Fís.	
	A C	A C	A C	A C								
• Artigos de divulgação científica												
• Autobiografia												
• Biografia												
• Depoimento												
• Enunciados de questões												
• Gráficos												
• Mapas												
• Protocolos de experimentos científicos												

ESFERAS DISCURSIVAS E GÊNEROS DE TEXTOS ESCRITOS	ANOS / CICLO II				ÁREAS								
• Regulamentos (regras de jogos, regimentos)													
• Relatórios de experimentos científicos													
• Relatos históricos													
• Tabelas													
• Unidades ou capítulos do livro didático													
• Verbete de dicionário													
• Verbete de enciclopédia													
•													
GÊNEROS ESCRITOS DE APOIO À LEITURA	1º	2º	3º	4º	LP	Ciêñ	Hist	Geo	Mat	Ed. Art.	Ed. Fís.		
	A	C	A	C	A	C	A	C	A	C			
• Anotação													
• Comentário													
• Esquema													
• Fichamento													
• Lista													
• Relatório													
• Resumo													
• Roteiro													
• Sublinhado													
• Tabela													
•													
2. LITERÁRIA	1º	2º	3º	4º	LP	Ciêñ	Hist	Geo	Mat	Ed. Art.	Ed. Fís.		
	A	C	A	C	A	C	A	C	A	C			
• Autobiografias													
• Biografias													
• Canções populares													
• Contos													
• Contos de tradição popular													

ESFERAS DISCURSIVAS E GÊNEROS DE TEXTOS ESCRITOS	ANOS / CICLO II												ÁREAS				
• Cordel																	
• Crônicas																	
• Diários de viagem																	
• Diários pessoais																	
• Fábulas																	
• Lendas e mitos																	
• Novelas / Romances																	
• Peças de teatro																	
• Poemas																	
• Provérbios e ditos populares																	
• Quadrinhos																	
•																	

PARA SABER MAIS: BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA

A dimensão social da leitura

FOUCAMBERT, J. A leitura em questão. Porto Alegre: ARTMED, 1994.

_____. A criança, o professor e a leitura. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

Compreensão leitora

GIASSON, Jocelyne. A compreensão na leitura. Porto: Edições ASA, 2000.

KLEIMAN, Angela B. Texto e Leitor. Campinas: Pontes e Editora da UNICAMP, 1989.

_____. Oficina de Leitura. Campinas: Pontes e Editora da UNICAMP, 1993.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Gêneros de texto

BAZERMAN, Charles; DIONÍSIO, Ângelo Paiva e HOFFNAGEL, Judith Chamblis (org.).

Gêneros textuais, tipificação e interpretação. São Paulo: Cortez, 2005.

BRITO, Karim Siebeneicher; GAYDECZKA, Beatriz; KARWOSKI, Acir Mário. Gêneros

Textuais: reflexão e ensino. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.

CURY, Maria Zilda; FONSECA, Maria Nazareth; PAULINO, Graça; WALTY, Ivete. Tipos de

textos: modos de leitura. Belo Horizonte: Fpmato, 2001.

DIONÍSIO, Ângelo Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora.

Gêneros Textuais & Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

KAUFMAN, A. M. e RODRÍGUEZ, M. H. Escola, leitura e produção de textos. Porto

Alegre: ARTMED, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. Hipertexto e gêneros digitais. Rio

de Janeiro: Lucerna, 2004.

História da leitura

MANGUEL, Alberto. Uma história da leitura. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CHARTIER, Roger. A ordem dos livros. Brasília: UNB, 1994.

Leitura como compromisso de todas as áreas

NEVES, Conceição Bitencourt e outros (orgs.). Ler e escrever: compromisso de todas

as áreas. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1999.

Leitura e dialogismo

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1990.

Leitura e discurso

GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni e OTONI, Paulo (orgs.). O texto: escrita e leitura.

Campinas: Pontes, 1988.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. A linguagem e seu funcionamento. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. (org.) Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. Discurso e Leitura. São Paulo: Cortez, 1988.

Leitura e produção de textos

SERAFINI, Maria Teresa. Como escrever textos. São Paulo: Globo, 1989.

SONTAG, Susan. Questão de Ênfase: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

Leitura: suportes e linguagens

BITTENCOURT, Circe. (org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1998.

EISNER, Will. Narrativas gráficas. São Paulo: Devir, 2005.

FARIA, Maria Alice. Como usar o jornal na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2003.

MANGUEL, Alberto. Lendo imagens. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NÖTH, Winfried; SANTAELLA, Lucia. Imagem: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 2001.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2005.

SAMAIN, Etienne. (org.) O fotográfico. São Paulo: Hucitec, 1998.

Letramento e Alfabetização

BATISTA, Antônio Augusto Gomes e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (orgs.). Leitura: prática, impressos, letramentos. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

KLEIMAN, Angela B. (org.) Os significados do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

RIBEIRO, Vera Masagão. Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

FERREIRO, Emília. Passado e presente dos verbos ler e escrever. São Paulo: Cortez, 2002.

Mediação de leitura

CAMPS, Anna; COLOMER, Teresa. Ensinar a ler, ensinar a compreender. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

PENNAC, Daniel. Como um romance. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SILVA, Ezequiel Theodoro. Leitura em curso. Campinas: Autores Associados, 2003.

O ato de ler

Jouve, Vincent. A Leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

SILVA, Ezequiel Theodoro. Conferências sobre leitura. Campinas: Autores Associados, 2003.

Os textos na sala de aula

CHIAPPINI, Lúcia (coord. geral) & GERALDI, João Wanderley (coord.) Aprender e ensinar com textos dos alunos. São Paulo: Cortez, 1997.

_____ & CITELLI, Adilson (coord.) Aprender e ensinar com textos não escolares. São Paulo: Cortez, 1997.

_____ & NAGAMINE, Helena, MICHELETTI, Guaraciaba, (coords.) Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos. São Paulo: Cortez, 1997.

_____ & MICHELETTI, Guaraciaba, (coord.) Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção. São Paulo: Cortez, 2000.

_____ & NAGAMINE, Helena (coord.) Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. São Paulo: Cortez, 2000.

_____ & CITELLI, Adilson (coord.) Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática. São Paulo: Cortez, 2000.

GERALDI, João Wanderley (org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1999.

SILVA, Ezequiel Theodoro. Unidades de leitura. Campinas: Autores Associados, 2003.

SMOLKA, Ana Luiza e MORTIMER, Eduardo Fleury. Linguagem, Cultura e Cognição - Reflexões para o Ensino e a Sala de Aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Texto: aspectos de coerência e coesão

KOCH, Ingedore. A coerência textual. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. A Coesão Textual. São Paulo, Contexto: 1989.

_____. A inter-ação pela linguagem. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. O texto e a construção de sentidos. São Paulo, Contexto, 1997.



ANEXO

Gêneros escritos de apoio à leitura e à preparação ou documentação de textos orais

Muitos dos textos que produzimos têm a finalidade de selecionar informações e de organizá-las para participarmos de forma mais produtiva de debates ou de exposições orais. Tais gêneros envolvem situações de comunicação e temas diferentes daqueles que, em geral, nos mobilizam para resolver situações do cotidiano, exigindo o emprego de palavras diferentes das que usamos normalmente, o uso de conceitos mais abstratos, a necessidade de articular de modo claro os dados, argumentando, explicando, exemplificando.

Outras vezes, em uma exposição ou em um debate, registramos uma série de informações que podem servir para recuperar em outro momento o que ouvimos ou, simplesmente, para auxiliar o processamento do que é dito ao longo da própria exposição ou debate. Durante a leitura, também podemos produzir uma série de registros para isolarmos o que achamos significativo ou para compreender o modo como o autor organizou as informações ao redigir o texto.

A escrita é um procedimento. Só há um modo de aprender a escrever, escrevendo e discutindo os textos que produzidos com escritores mais experientes. Como o texto escrito é produto de sucessivas versões, os próprios processos de revisão são formadores, pois acabam fazendo com que o usuário amplie seu domínio dos padrões da escrita.

Mas até que isso aconteça os estudantes precisam escrever e serem lidos num clima de cooperação em que a ênfase esteja posta naquilo que ele diz e não nos erros que comete. Se a criança ou o jovem sente sua imagem ameaçada, o natural é que fuja da situação deixando de escrever. Não é isso o que se deseja. Aposta-se na transformação produzida pela própria escrita, mas para que isso ocorra o escritor-iniciante precisa sentir-se acolhido para continuar escrevendo.

As atividades de registro previstas envolvem, preferencialmente, uma série de gêneros que dão suporte à leitura, à preparação de situações mais formais do uso da fala, bem como o planejamento e a documentação de experiências didáticas, desenvolvendo diversas capacidades fundamentais à leitura e à redação de textos, promovendo experiências com graus de complexidade crescente e através da produção dos registros que resgatam o prazer de escrever.

- **Listas**

As listas permitem recapitular nomes relacionados a um determinado assunto, identificar os elementos que compõem algo, levantar as características de um mesmo elemento. Os

itens que compõem uma lista podem funcionar meramente como etiquetas de identificação de elementos existentes no mundo ou resultarem de uma análise de classificação desses elementos, organizando-os em agrupamentos em torno de critérios estabelecidos.

A organização dos itens que compõem uma lista pode ser feita de maneira cumulativa (acessórios de um equipamento), hierárquica (apresentação do quadro funcional de uma instituição) ou obedecendo a um certo percurso (roteiro de um guia turístico):

Os itens que compõem uma lista podem ser dispostos:

- a. verticalmente de modo hierárquico ou não;
- b. em esquemas ou tabelas, neste caso, devem ser organizados por algum critério.

• Anotações

As anotações são pequenas sínteses que são construídas a partir de um texto original (oral ou escrito), sem a necessidade de constituírem um texto, isto é, apresentarem articulação entre as diversas frases que compõem cada uma das notas. Podemos anotar informações que consideramos significativas ou anotar passagens que revelem a maneira como o autor organizou as idéias.

Quando lemos com a finalidade de conhecer, de aprender algo as anotações podem ajudar a tarefa de compreensão. Sublinhando trechos importantes e anotando palavras-chave à margem, poderemos localizar as informações mais prontamente e, se precisarmos ou quisermos resumir os textos que estamos lendo, essas anotações simplificarão o trabalho.

Há algumas formas de tomar notas:

- a. Palavras-chave: termos significativos dos temas tratados.
- b. Frases: pequenos resumos referentes aos aspectos mais importantes ou mais significativos.

As palavras-chave facilitam tomar notas quando se quer ou se precisa ser rápido. Mas é sempre bom, retomá-las mais tarde, para transformá-las em pequenos resumos, pois, às vezes, com o tempo acabamos nos esquecendo dos conceitos ou fatos que estavam por trás das palavras que anotamos. Isso é particularmente útil quando se trata de textos orais para os quais não dispomos de outras formas de registro.

Algumas pessoas têm dificuldades de acompanhar exposições orais, participar de debates e, simultaneamente, registrar por escrito os pontos mais importantes. Uma alternativa para resolver esse problema é usar um gravador. Depois podemos ouvir com calma e transcrever a fita ou registrar com a maior fidelidade possível o que as pessoas disseram.

As anotações não servem apenas para a compreensão de aspectos relevantes de um texto oral ou escrito, servem também como forma de planejar uma exposição oral ou a redação de um texto.

Cada leitor acaba descobrindo qual a forma mais eficiente de realizar suas anotações. É possível misturar os diversos procedimentos vistos: sublinhar as passagens importantes no próprio texto, sublinhar e anotar com palavras-chave ou frases, produzir o fichamento do texto, empregando ou não apoio dos procedimentos anteriores. Tudo vai depender da finalidade da leitura e da familiaridade do leitor com o conteúdo do texto. Como a escrita ajuda a organizar as idéias, as anotações são ótimas para auxiliar a compreensão de textos mais difíceis.

- **Esquemas**

O esquema pode ser composto por palavras-chave ou frases contendo pequenos resumos, mas tem-se a preocupação de mostrar graficamente as relações entre elas. Os esquemas permitem visualizar as articulações entre os diversos elementos, contribuindo para a compreensão e fixação das informações do texto.

Para elaborar um esquema claro, deve-se isolar a palavra ou frase que traduz o elemento mais importante. Ao lado ou abaixo dela, traçamos uma chave ou uma seta e transcrevemos outras palavras ou frases que aparecem subordinadas a esta mais geral. Em seguida, devemos verificar se o autor desdobra cada uma dessas idéias em outras mais e procedemos da mesma maneira. Se não quisermos usar chaves ou setas, podemos mostrar as relações entre as diversas partes, usando marcadores de numeração.

- **Tabelas**

As tabelas permitem apresentar de maneira organizada diferentes tipos de dados que mantêm relação entre si. No início de cada coluna e de cada linha, devem ser identificadas as categorias mais gerais que classificam os dados. Para ler uma tabela, devemos cruzar as informações dispostas verticalmente nas colunas, com as dispostas horizontalmente nas linhas.

- **Roteiro**

O roteiro indica passo a passo, através de pequenas descrições, como realizar algo, apresentando uma seqüência de ações e estabelecendo uma progressão entre elas. Pode ser composto por palavras-chave ou por frases contendo pequenos resumos apresentados seqüencialmente.

Antes de elaborar o roteiro é importante ter imaginado como resolver algumas questões: O que se quer fazer? Com que finalidade? Como se imagina realizá-lo?

• **Relato**

O relato permite compartilhar com outros uma certa experiência. Não é somente descrever uma seqüência de fatos, mas, com uma certa intencionalidade, conferir um sentido particular a cada coisa, transmitindo uma certa representação das questões humanas. O relato refere-se a acontecimentos dados como passados, desse modo quem relata tem também a necessidade de fazer crer na existência daquilo que conta.

Assim, é importante levar em conta o leitor para poder relatar, gradualmente, a sucessão de eventos e acontecimentos que se experimentou.

• **Relatório**

O relatório é um gênero de texto que apresenta informações de modo objetivo, procurando deixar em segundo plano as opiniões de quem escreve. Requer organização das informações, não precisando submeter-se apenas à sucessão de acontecimentos.

Uma sugestão de planejamento para a elaboração de um relatório sobre a realização de atividade com os estudantes poderia ser:

- a. Apresentação do planejamento da atividade.
- b. Expectativas do professor em relação ao desempenho dos alunos.
- c. Relato do desenvolvimento da atividade.
- d. Em que o desenvolvimento da atividade foi diferente do esperado?
- e. Apreciação final: significado pessoal da realização da experiência.

Resumo

O resumo é um texto necessariamente mais curto que o original, utilizando apenas as informações mais importantes. Diferentemente das anotações, o resumo é um texto e como tal deve apresentar unidade. Para produzirmos um bom resumo podemos nos orientar pela divisão em parágrafos ou pela hierarquização das informações em itens, sublinhando as passagens ou produzindo anotações à margem que possam nos ajudar a compreender o modo como as informações se articulam.

Quando se resume, deve-se procurar observar os pontos essenciais do texto, mantendo fidelidade ao pensamento do autor, para isso é importante também respeitar a ênfase que dá aos assuntos, pois o resumo deve tratar mais longamente os aspectos que são também abordados mais detalhadamente no original.

Algumas dicas úteis para resumir:

- a. corte as palavras e expressões que se referem a detalhes que não são importantes para a compreensão de outras passagens;
- b. substitua alguns elementos por outros mais gerais;
- c. selecione apenas os elementos essenciais, deixando de lado dados que o leitor possa inferir sem dificuldades.

Comentário

O comentário, em geral, expressa o julgamento de quem escreve. Pode articular-se ao resumo. Neste caso, o autor não precisa eximir-se de apresentar seu julgamento em relação ao texto, retoma elementos do texto original, mas também revela suas posições. A combinação entre resumo e comentário resulta normalmente na resenha.

O comentário destina-se a explicar as ligações de causa e efeito entre fatos ou acontecimentos. Presta-se também a uma espécie de tradução de passagens de um texto que oferecem uma certa complexidade, ao parafraseá-las, o leitor desvenda os sentidos, reescrevendo o trecho numa linguagem mais pessoal, mas que mantém fidelidade ao pensamento do autor.

editoração, ctp, impressão e acabamento

imprensaoficial

Rua da Mooca, 1921 São Paulo SP
Fones: 6099-9800 - 0800 123401
www.imprensaoficial.com.br