



APRENDER A LER NOS ANOS INICIAIS: TEXTOS, CONTEXTOS E FINALIDADES DA LEITURA

Módulo II



Klabin



OBJETIVOS KLABIN PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Em 2015, a Organização das Nações Unidas lançou 169 metas a serem cumpridas até 2030. Essas metas foram divididas em 17 categorias, com o objetivo de transformar o mundo. Elas foram chamadas de Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, ou ODS.

Aqui na Klabin, o compromisso de conservar a natureza e construir um futuro sustentável faz parte do nosso DNA. Não é por acaso que cuidamos dos ecossistemas das regiões onde atuamos, investimos em soluções para que nossas operações industriais sejam mais eficientes e usem menos recursos naturais e buscamos parcerias locais.

Pensando no que os ODS propõem e na visão de mundo da Klabin, em 2016 aderimos voluntariamente aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e priorizamos 14 itens para criarmos a nossa própria Agenda Klabin 2030.

A agenda tem 23 temas materiais e seus 25 objetivos de curto, médio e longo prazo, os quais chamamos de KODS - Objetivos Klabin para o Desenvolvimento Sustentável.

O Klabin Semeando Educação tem objetivos intrínsecos voltados à melhoria da educação pública. Suas práticas ocorrem através do apoio às Secretarias de Educação dos municípios onde a Klabin S/A atua, oportunizando práticas impulsionadoras de gestão e formação escolar na busca de uma educação pública mais equitativa, mais inclusiva e de qualidade.

A partir das quatro frentes de trabalho – Gestão Educacional, Formação Pedagógica, Recursos e Infraestrutura e Práticas Avaliativas – o foco do Klabin Semeando Educação é um compromisso para que a empresa também possa contribuir com a meta desafiadora do ODS 4 - Educação com Qualidade ao longo da vida de todos e todas.

O Caderno de Formação que você acaba de receber é mais um dos instrumentos oferecidos por este Programa para apoiar a formação contínua do público participante.

Aproveitem! Boa leitura!

APRENDER A LER NOS ANOS INICIAIS: TEXTOS, CONTEXTOS E FINALIDADES DA LEITURA

Módulo II

Isabele Veronese e
Patrícia Terezinha Cândido



Esta publicação integra o material pedagógico produzido e adotado pela Interação Urbana no projeto Klabin Semeando Educação.
© Interação Urbana - Todos os direitos reservados.

FICHA TÉCNICA

Coordenação geral

Mauro Zanin e Marco Aurélio de Lima e Myrrha

Coordenação técnica

Patrícia Terezinha Cândido

Elaboração

Isabele Veronese e Patrícia Terezinha Cândido

Colaboração

Radamés Silva (páginas 19 a 27 e 57 a 60)

Preparação de texto e edição

Eder Santin / Cidadela Editora

Ilustrações

André Xavas (páginas 29,34,35 e 53)

Imagens

Freerange Photos (página 11)

Shutterstock (página 56)

Serviços editoriais

Act Design Gráfico

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Cândido, Patrícia Terezinha
Aprender a ler no anos iniciais : textos,
contextos e finalidades da leitura : módulo II /
Patrícia Terezinha Cândido, Isabele Veronese. -- 1.
ed. -- São Paulo : Klabin Semeando Educação, 2021.
Klabin Semeando Educação : Interação Urbana, 2021.

ISBN 978-65-992349-8-9

1. Educação infantil 2. Leitura - Estudo e ensino
I. Veronese, Isabele. II. Título.

21-66328

CDD-372.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Leitura : Educação infantil 372.71

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Agradecimentos

Parte importante desta obra se deve à contribuição de autores, pesquisadores e artistas engajados na busca por uma educação melhor. Entre eles estão Radamés Silva, Edmar Almeida e Iara Venanzi, aos quais agradecemos diretamente e de coração pela parceria.

Sumário

7

Introdução

11

Capítulo 1

Ler: decodificar
ou compreender?

29

Capítulo 2

Leitura e escuta: a articulação
entre as habilidades de leitura
e de oralidade

39

Capítulo 3

Práticas de leitura: leitura
autônoma, compartilhada e
a formação do leitor

53

Capítulo 4

A leitura de literatura:
por quê? Para quê?

63

Capítulo 5

Diversos textos, diversas leituras:
algumas considerações sobre a
leitura dos textos multissemióticos

75

Capítulo 6

Ler para construir conhecimentos em outras
áreas: algumas considerações sobre a leitura
de problemas nas aulas de Matemática

91

Referências

Literatura

Práticas de leitura

Roda de leitura

Descrever

Analisar

Interpretar

Construir Conhecimentos

Conversa

ARTE NA ESCOLA

Introdução

“A leitura é uma fonte inesgotável de prazer, mas por incrível que pareça a quase totalidade não sente essa sede.”

Carlos Drummond de Andrade

Uma pesquisa recente, realizada pelo Instituto Pró-livro, constatou que o brasileiro lê, em média, 2,43 livros por ano e apenas 52% da população se declara leitora. Os dados podem até não parecer tão ruins, a princípio, mas se considerarmos que na França, por exemplo, 88% da população é leitora e lê, em média, 21 livros por ano, certamente ficaremos chocados.

Na escola, não é incomum ouvirmos relatos de alunos que não gostam de ler, não têm o hábito de ir a livrarias, bibliotecas. Muitas vezes não sabem dizer qual é o seu livro favorito. E muitos de nós, professores, talvez não tenhamos, também, uma relação íntima e positiva com a leitura; talvez tenhamos até esquecido do último livro lido por prazer ou cuidadosamente escolhido em uma livraria.

Nesse contexto, é inevitável que ecoem algumas perguntas: onde a escola fracassa? Em que momento a criança se distancia dos livros? Por que ela desenvolve tantos outros hábitos e não possui o hábito de ler?

Ainda que não tenhamos respostas para essas e outras perguntas que surgem sobre a formação de leitores no Brasil, é urgente repensarmos os processos de alfabetização, letramento e ensino da leitura e da escrita nas escolas, para que possamos qualificar a formação dos leitores e assegurar o desenvolvimento de uma relação mais prazerosa e rotineira com a leitura, visto que isso possibilita não somente o desenvolvimento das habilidades cognitivas essenciais, mas também da inteligência emocional.

Desde a colonização até meados do século XVII a Língua Portuguesa ensinada nas escolas não era reconhecida como componente curricular, servia apenas de instrumento de alfabetização de uma minoria privilegiada. Somente após as reformas lideradas pelo Marquês de Pombal (1699-1782) é que a Língua Portuguesa se consolida no Brasil,

sendo então inserida e valorizada nas escolas. Foi neste período que se instituiu o ensino da Gramática e da Retórica, já que se acreditava que a linguagem era a expressão do pensamento. Logo, quem se expressasse bem possuía o domínio da língua. Concomitante a essas mudanças, surgiam as primeiras polêmicas sobre o ensino de Gramática, então ligada intimamente à Gramática latina.

Mas o latim foi perdendo o uso e o valor, até sua extinção do sistema de ensino brasileiro. A partir do século XX, a Gramática da Língua Portuguesa vai conquistando espaço e fortalecendo-se com autonomia – embora ainda estejamos muito distantes de uma “Gramática da Língua Brasileira”. Na época, o ensino limitava-se à Gramática proveniente de uma única variedade linguística, considerada padrão.

A partir da década de 50 do século XX, a popularização da escola como instituição social – e o conseqüente aumento da clientela – exige novas mudanças. Assistimos então à primeira tentativa de integrar gramática e textos, embora tais conteúdos continuassem ocupando lugares distintos nos livros didáticos.

Em meados de 1960 temos enfim um panorama social muito semelhante ao atual: a grande revolução nas comunicações gera uma competição entre a escola e os meios de comunicação ascendentes. Vale ressaltar que as mudanças aconteciam, mas aparentemente não eram reconhecidas. Entre 1960 e 1970, a Gramática ainda ocupava um lugar de destaque nas salas de aula, marginalizando as outras questões que envolvem a língua.

Somente em 1970, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71, é que se instaura uma mudança radical nos currículos educacionais. A língua passa a estar a serviço da comunicação, sendo em essência considerada seu instrumento. O ensino de Gramática é minimizado e o enfoque passa a ser os exercícios de repetição trazidos pelos livros didáticos, muitas vezes única ferramenta do professor. A prática da escrita mantém-se limitada à reprodução de modelos “corretos”.

Somente na década de 80 anunciam-se os primeiros rumores de revolução na linguagem: a língua deixa de ser “instrumento” e passa a ser um “espaço” no qual os falantes interagem; as teorias linguísticas ganham espaço e passam a ser bases para a reformulação de currículos e propostas de ensino-aprendizagem de língua. Temos, então, o alicerce de nossa atual situação.

É certo que houve muitas conquistas. O índice de analfabetismo caiu de quase 20% para pouco mais de 7%. A educação da infância ganhou notoriedade e passou a integrar a educação básica. O número de crianças em idade escolar matriculadas nunca foi tão alto. No entanto, os resultados ainda indicam um ensino de Língua Portuguesa, sobretudo da leitura e da escrita, muito precário e pouco eficaz. Por isso, é essencial continuarmos o processo de estudo, pesquisa e formação docente, com vistas à qualificação da aprendizagem desde a alfabetização, quando ocorre o primeiro contato formal da criança com as letras, os livros e os textos.

A alfabetização é um processo complexo, desafiador, pois envolve muitas descobertas, elaborações, tentativas e erros, e aprendizagens que serão definitivas, inclusive para que a criança continue aprendendo com qualidade nos anos seguintes da escolarização. Considerando a demanda cada vez mais complexa da formação integral, do indivíduo que lê e compreende, escreve e se posiciona, escuta e fala em diferentes situações, constrói sentido em gráficos, infográficos, tabelas e imagens diversas, é preciso questionar concepções mais técnicas de alfabetização, que reduzem o processo à aprendizagem das letras, das suas formas gráficas e correspondências sonoras, num movimento de codificação e decodificação. Devemos ter clareza de que essas primeiras experiências com a linguagem serão o alicerce para a formação do leitor e do produtor de textos competente.

Em relação à leitura e à escrita, é necessário esclarecer que são processos distintos e uma aprendizagem não assegura a outra. Ao mesmo tempo, as habilidades de leitura e de escrita se relacionam, inclusive com as de oralidade e conhecimentos acerca da gramática da língua, e possibilitam, se bem desenvolvidas, que o sujeito amplie suas práticas de letramento, enquanto aprende mais sobre a língua.

Essa é a proposta deste material de formação, composto por três cadernos articulados pela premissa do *que* e de *como* ensinar Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As reflexões contemplam a distinção e as relações entre os processos de alfabetização e letramento e as práticas de leitura e de produção de textos, ancoradas pelas pesquisas mais recentes nas áreas da linguística do texto, da psicologia cognitiva e das neurociências.

No Caderno 1, abordamos os processos de alfabetização e de letramento, as especificidades e articulações entre eles, além das contribuições da psicogênese da língua escrita nesse âmbito e a incansável discussão acerca dos métodos para alfabetizar de forma mais eficiente.

Neste Caderno 2, focamos na concepção de leitura que orienta os documentos oficiais norteadores dos currículos para a educação básica; na articulação das práticas de leitura com as práticas de oralidade; na produção de textos e análise linguística e semiótica; refletimos acerca da leitura de literatura nos Anos Iniciais e, também, das especificidades da leitura dos textos multimodais/multissemióticos. Há, ainda, um capítulo que traz considerações acerca da leitura de problemas nas aulas de Matemática, uma abordagem que reforça a relação entre o leitor e a finalidade da leitura, o texto lido e as habilidades e conhecimentos necessários para lê-lo, num processo dinâmico de construção de sentidos.

Que os estudos realizados possibilitem a você, professor, não apenas ampliar conhecimentos, mas transformar-se como leitor e escritor de textos, renovando a essência de ser alfabetizador e a crença de que, por meio do ensino da leitura e da escrita, podemos transformar não apenas dos dados, mas a nossa realidade como um todo.



Literatura

Construir Conhecimentos

Práticas de leitura

DECODIFICAR

ou

COMPREENDER?

Roda de leitura

em voz alta

SODILOQWESSILIAN SOLVEL

1

Ler: decodificar ou compreender?

Para começo de conversa

Você é capaz de ler o texto a seguir? E de compreendê-lo? De quais conhecimentos necessita para isso?

Faschingskrapfen

250 g Mehl
1/2 Packung Trockenhefe
1 Ei
100 ml Milch
60 g Zucker
1 EL Rum
etwas abgeriebene Schale einer
unbehandelten
Zitrone, Puderzucker
Fett zum Ausbraten (= Frittieren)



Mehl und Hefe vermischen
Die übrigen Zutaten separat vermischen bis der Zucker aufgelöst ist.
Danach alle Zutaten mischen und rühren bis der Teig Blasen wirft.
Den Teig abgedeckt an einem warmen Ort zirka 2 Stunden gehen lassen (= Größterden lassen)
Zirka 50 Gramm schwere Kugeln aus dem Teig formen.
Nochmal zirka 10 Minuten gehen lassen.
Danach im schwimmenden Fett goldgelb braten.
Das Fett abtropfen lassen
Mit Küchenpapier abtupfen und mit
Puderzucker bestreuen.

Você deve ter percebido que se trata de uma receita culinária, escrita em alemão. Ainda que o idioma não seja conhecido e tão pouco dominado pela maioria dos leitores deste material, facilmente identificamos o gênero textual, pela estrutura organizacional – lista dos ingredientes e modo de preparo – e pelas outras informações que compõem o texto, como a imagem e a indicação de quantidades nos ingredientes.

Ainda é possível elaborar hipóteses sobre o prato a ser preparado – um doce ou um pãozinho doce, parecido com um sonho. Podemos perseguir as palavras cognatas e elaborar hipóteses de que na receita vai leite (*milch*), além de outras pistas como EL, que deve ser uma unidade de medida.

E, então, somos capazes de ler o texto mesmo não conhecendo o idioma?

Somos capazes de compreendê-lo?

Será que conseguiríamos executar a receita culinária corretamente?

Quais pistas essas reflexões oferecem sobre como os alunos, em processo de alfabetização, elaboram hipóteses de leitura e se relacionam com os diversos textos que circulam socialmente?

Inicialmente, é possível afirmar que, se não somos falantes de alemão, somos capazes de identificar o gênero textual e construir alguns sentidos a partir dos conhecimentos prévios que temos sobre a linguagem e sobre os textos. No entanto, não somos capazes de decodificar o texto, palavra por palavra, o que prejudica a nossa compreensão e nos impossibilita de executar a receita. Em outras palavras, elaboramos hipóteses iniciais acerca dos sentidos do texto, mas o fato de não decodificá-lo corretamente nos impede de avançar no processo de compreensão.

Essa reflexão aponta para um aspecto importante quando a intenção é definir o que é ler: compreender e decodificar são processos distintos, mas relacionados. A seguir, aprofundaremos as reflexões acerca dessa definição.

Aprofundando as reflexões

Para Fischer (2002), a leitura apresenta, ao longo dos séculos, ao menos quatro definições diferentes:

“Em sua definição moderna mais ampla, a leitura é, como se sabe, a capacidade de extrair sentido de símbolos escritos ou impressos (...). No início, ela consistia na mera capacidade de obtenção de informações visuais com base em algum sistema codificado, bem como na compreensão de seu significado. Mais tarde passou a significar, quase de modo exclusivo, a compreensão de um texto contínuo com sinais escritos sobre uma superfície gravada. Mais recentemente incluiu também a extração de informações codificadas de uma tela eletrônica.” (Fischer, 2002, p. 11)

As definições apresentadas por Fischer (2002) revelam o vínculo estreito que se estabelece entre o ato de ler e a necessidade de agir socialmente. Ao apresentar a leitura como processo de “extração de informações codificadas de uma tela eletrônica”, por exemplo, o autor confirma que a necessidade de ler, com o advento da tecnologia, em aparelhos eletrônicos como celulares e computadores, é o que faz surgir tal definição no universo da leitura.

A leitura é, portanto, um processo complexo de construção de sentidos, que se desenrola à medida que o leitor interage com o texto orientado pela finalidade que o fez ingressar nesse processo. Trata-se da interação entre o leitor e seus conhecimentos prévios, o texto e suas peculiaridades linguísticas, o autor e sua intencionalidade, o contexto de produção e de leitura e a própria situação da leitura.

Mas, e no caso dos textos escritos?

Quando se trata de ler o que está escrito, além de todos os fatores citados anteriormente ainda temos de considerar o ato de decodificar letras e palavras. Ou seja, para construir sentidos será necessário decodificar o que está escrito. Vale ressaltar que construir sentidos e decodificar são processos distintos. No entanto, no caso dos textos escritos devem ser concomitantes, pois são imprescindíveis para a inserção do leitor na cultura letrada.

Antes, contudo, precisamos entender o que diferencia esses dois pontos de vista acerca da conceituação da leitura.

O ato de decodificar consiste em um modelo ascendente de leitura. Ou seja, ao entrar em contato com o texto, o leitor processará seus elementos, a começar pelas letras, em seguida pelas palavras e, por fim, pelas frases de modo que sequencialmente desenvolva a leitura do texto. Notamos, nesse processo, que o foco está no texto, no código linguístico, cujo conhecimento possibilita a efetivação da leitura, ainda que o leitor não compreenda aquilo que leu.

Ao tomarmos, entretanto, a leitura como ato de construir sentido, deslocamos o foco do texto para o leitor e para os elementos externos que marcam o momento da leitura. Ou seja, o processo centrar-se-á no sujeito que interage com o texto, num determinado tempo e espaço, e não apenas no texto como produto de codificação. Esse sujeito, por sua vez, ao tomar o texto para leitura possui uma motivação, um objetivo. Esse objetivo norteará a relação que ele estabelecerá com o texto. Esse mesmo leitor carrega consigo, além de seu objetivo de leitura, conhecimentos que serão possivelmente confrontados com as informações articuladas no texto. Desse confronto surgirão expectativas, que podem ser comprovadas ou não, enquanto a leitura se desenvolve.

Sobre essa coexistência entre as duas faces da leitura – decodificar e construir sentido – vale ressaltar que a movimentação do foco do texto para o leitor ocorreu somente na segunda metade do século XX. Na década de 50, as pesquisas na área da psicologia experimental trouxeram esclarecimentos a respeito da relação entre os sentidos – ver, ouvir e oralizar o texto – e a velocidade da leitura. Esses estudos contribuíram, por

exemplo, para desmitificar a ideia de que era necessário verbalizar o texto para que ele fosse compreendido, mito que levava a escola a “tomar” oralmente as lições estudadas pelos alunos.

Por volta de 1960, a teoria da leitura abre espaço à estética da recepção, ou seja, surge uma vertente teórica que considera primordialmente, no ato da leitura, a participação do leitor.

Essas e outras concepções – de linguagem, de sujeito, de ensino, de conhecimento, de comunicação – tornam-se aliadas nessa empreitada de reconstrução da conceitualização da leitura. É importante dizer que as novas teorias no campo da linguagem exerceram um papel fundamental na ressignificação desse conceito.

“A linguística acompanhava a rotação experimentada pelos estudos literários, deixando de priorizar indagações de ordem estruturalista, para investir no sujeito do discurso, dando oportunidade à expansão da sociolinguística e da psicolinguística, que refletem sobre as práticas de comunicação, entre as quais se inclui a aquisição da escrita e da leitura.” (Zilberman, 2000, p.58)

Essa identidade, esboçada desde a década de 50, confirma-se em meados dos anos 80, pois, segundo Colomer & Camps (2002), foi nesse período que “voltaram a atenção para o processo de compreensão do texto e deram um grande salto adiante na descrição da leitura”. Verificamos, mais uma vez, que a configuração de um novo contexto – nesse caso não apenas histórico ou econômico, mas também científico – exige uma reformulação das definições de leitura e do ato de ler.

Vale ressaltar que essa nova face da leitura soma-se às definidas anteriormente, reestruturando-as – especialmente a que entende a leitura como ato de decodificar – e não as substitui por completo. Em outras palavras, sendo a leitura um processo de construção de sentido, a decodificação passa a ser uma etapa desse processo, não a única, tão pouco a essência do ato de ler, mas uma das habilidades necessárias para ler um texto escrito.

Nesse contexto, é imprescindível reconhecer que essa mudança na concepção da leitura acarretará transformações no que diz respeito ao ato de ler e, conseqüentemente, à abordagem do texto quando do ensino da leitura. Ou seja, os traços que dão forma à leitura, somados às demandas sociais dessa prática, também contribuirão para que se desenhe um novo modelo de ensino de leitura. Ou, ao menos, deveriam contribuir para isso.

Essa afirmação encontra-se nas ideias de Colomer & Camps (2002), que a ela acrescentam:

“Dessa definição já se depreendem duas mudanças fundamentais no tratamento escolar da leitura: em primeiro lugar, a decifração, que ainda tem um peso muito grande na escola, deixará de ser identificada como a capacidade leitora para passar a redefinir seu espaço dentro do conjunto de habilidades necessárias para entender um texto. Em segundo lugar, o ensino da leitura, entendida como código de interpretação da realidade, deve estender-se a todo o currículo escolar. (Colomer & Camps, 2002, p. 42)

Segundo as autoras, o texto, que é objeto de ensino das aulas de Língua Portuguesa e, portanto, o ponto de partida para o ensino da leitura, exigirá, nessa perspectiva, uma abordagem para além da decodificação. Em outras palavras, ler um texto significa, nessa perspectiva, transitar entre os aspectos linguísticos e discursivos que convergem em sua composição, os quais orientam, explícita ou implicitamente, o olhar do leitor; ao mesmo tempo, promove espaços que serão preenchidos pelas interpretações tecidas pelo leitor quando da interação com o texto.

Lembramos, então, Eco (1984):

“O texto é um tecido cheio de lacunas, repleto de não-ditos, e, todavia, esses não-ditos são de tal modo não-ditos que ao leitor é dada a possibilidade de colaborar, para preencher esses não-ditos.”

* * *

Vivenciar para refletir

Na página a seguir, você encontrará uma coletânea de textos de gêneros textuais diferentes, relacionados a um mesmo assunto.

Sua tarefa é pensar quais perguntas poderiam ser feitas para o leitor desses textos com foco na construção dos sentidos. Em outras palavras, quais perguntas poderiam orientar o leitor no seu processo de leitura?

Lembre-se de que, para ler um texto, o leitor deve reconhecer a finalidade da leitura, mobilizar seus conhecimentos prévios e aventurar-se pelo texto lido, desvendando e construindo sentidos!

TEXTO 1



James Peale, *Frutas com cesta de exportação chinesa*, 1824, óleo sobre madeira

TEXTO 2

COMPRAR:	- BANANA	- LIMÃO
	- LARANJA	- ABACAXI
	- MAMÃO	- GOIABA
	- MAÇÃ	- CAJU

TEXTO 3

Receita de biscoitinhos de casca de goiaba

Você vai precisar de:

Cascas de duas goiabas

Três xícaras de farinha de trigo

Uma xícara de açúcar

Três colheres de margarina

Primeiro, corte as cascas em tirinhas e reserve. Em seguida, numa vasilha, misture os outros ingredientes até formar uma massa homogênea. Aí é só acrescentar as cascas já cortadas e misturar novamente.

Para terminar, molde os biscoitos no formato que quiser (sugerimos que sejam pequenos, para não demorarem a assar) e disponha num tabuleiro. Peça a ajuda de um adulto para levá-los ao forno pré-aquecido em temperatura média. Quando estiverem dourados, retire do forno e espere esfriar. Bom apetite!

Adaptado para fins didáticos, disponível em <http://chc.org.br/acervo/com-casca-e-tudo/>, último acesso em 23 de março de 2021.

TEXTO 4

Por que as frutas devem fazer parte da nossa alimentação?

As frutas fornecem vitaminas, minerais e fibras e são muito importantes para nos mantermos saudáveis. Elas dão energia, auxiliam no funcionamento do intestino, fortalecem o sistema imunológico, responsável por combater diversas doenças, e podem até contribuir para uma noite de sono mais tranquila, reduzindo a ansiedade!

Recomenda-se o consumo de frutas três vezes ao dia e, preferencialmente, a fruta *in natura*, ou seja, como ela é retirada da natureza e não apenas suco de fruta. Embora os sucos também sejam uma forma de consumir as frutas, há perda significativa de seus nutrientes. O não consumo de frutas pode causar um desequilíbrio no corpo, deficiência de vitaminas, prejudicando o desenvolvimento das crianças.

Se você gosta de frutas e consome diariamente essas delícias, continue assim! Elas são importantes aliadas para o seu crescimento. Agora, se você não consome frutas diariamente, é bom começar a incluí-las na sua alimentação. Experimente diversas frutas, escolha aquelas que mais agradam seu paladar. Você pode até misturá-las e preparar uma deliciosa salada de frutas!

(Texto de Isabele Veronese especialmente para esta obra.)



Para anotar

- Ler um texto, que pode ser escrito, uma imagem, um gesto, um vídeo, entre tantas outras possibilidades, significa, simultaneamente, decodificar e construir sentidos. É preciso que o leitor analise as partes menores que constituem o texto, decompondo-o e investigando seus detalhes enquanto relaciona suas descobertas aos seus conhecimentos prévios e experiências, construindo teias de sentido. Trata-se de um movimento constante e interdependente do texto para o leitor e do leitor para o texto.
- Para ler, não basta, portanto, que o leitor seja alfabetizado e capaz de decodificar. Ele deve reconhecer as especificidades do texto e selecionar, como leitor competente, as habilidades mais adequadas ao texto e o contexto da leitura. Isso significa que, além da decodificação ser insuficiente, o leitor não utilizará as mesmas habilidades para construir sentidos em textos de gêneros diferentes.
- A leitura da **lista**, por exemplo, exige menos do leitor em termos de decodificação, já que é composta por palavras. No entanto, é preciso que o leitor reconheça a estrutura organizacional da lista, que compreenda a finalidade – indicada, também, pelo título “COMPRAR” – e que relacione as palavras ao campo semântico ao qual pertencem. Nesse sentido, as perguntas feitas pelo professor podem favorecer a investigação do título, do modo como o texto está organizado e da relação entre as palavras. Ao perceber que “BANANA, LARANJA, MAMÃO” são frutas, o leitor pode elaborar hipóteses sobre as demais palavras que compõem a lista.
- No caso da leitura da **receita culinária**, o processo de decodificação é um pouco mais complexo, já que o leitor terá de ler palavras e frases, além das indicações de quantidades dos ingredientes. O conhecimento da estrutura organizacional do texto também pode contribuir para o reconhecimento do gênero e a elaboração de hipóteses acerca dos sentidos que podem ser construídos pelo leitor. Algumas perguntas possíveis para exploração desse texto são: que texto é esse? Para que serve? Onde encontramos textos como esse? O prato é doce ou salgado? É difícil de fazer?
- O **verbo de enciclopédia**, texto expositivo-informativo, possui uma estrutura organizacional mais formal, em parágrafos indicados pelos recuos. Os períodos são mais longos e exigem maior fluência do leitor no processo de decodificação. O leitor terá de aplicar habilidades de compreensão mais complexas, que envolvem desde a localização de informação explícita até a compreensão global do texto, passando pela identificação e reorganização de ideias e pela formulação do assunto. Nesse caso, é preciso aplicar, além de perguntas, procedimentos de leitura que auxiliem o leitor em formação no desenvolvimento dessas habilidades. Algumas perguntas que podem ser feitas: qual o título do texto? Para que foi escrito? Onde, geralmente, encontramos esses textos? O título do texto é uma pergunta. Como responder a essa pergunta com as informações do texto? Essa última pergunta possibilita aplicar procedimentos de leitura importantes, como: marcar informações no texto e produzir resumo ou diagrama reorganizando essas informações.

Sobre a leitura de obras de arte na escola... palavra de especialista!

*Radamés Silva**

O mundo imagético que permeia o espaço escolar está além do âmbito das reproduções de obras de arte, visto que a obra de arte original se encontra em espaços expositivos ou museus, nem sempre acessíveis aos diferentes públicos. Todavia, essas reproduções ou representações estão nos livros didáticos, periódicos, cartazes, embalagens e atuam como geradoras de significados e não apenas como ilustração de um contexto. A sua leitura, interpretação ou compreensão é de fundamental importância na formação do aluno como indivíduo sensível e social do seu contexto ao desenvolver o olhar crítico sobre ele.

Paulo Freire (2005, p.20) diz que “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.” Neste sentido, concordamos que o primeiro mundo que buscamos entender é o local onde vivemos com suas visualidades, suas produções e, enfim, sua cultura. Desenvolver em sala de aula, de forma sistematizada e contínua, o hábito de leitura de imagens preparará o aluno para realizar a leitura de forma interpretativa e crítica, e não meramente passiva e apreciadora desde o encontro com o original de uma obra de arte até a inclusão das informações do mundo que o rodeia.

Quantas imagens vemos diariamente? Hoje e mais do que nunca, somos bombardeados por centenas de imagens em um volume tão exagerado que não só não as compreendemos (lemos), como também não nos lembramos delas e, muito menos, paramos para olhá-las, apreciá-las ou refletir sobre como elas foram produzidas ou chegaram até nós.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ampliou as possibilidades de aprendizagens e experiências com a arte em sala de aula, de acordo com a concepção que coloca o aluno como protagonista de seu próprio percurso artístico e a arte como fonte de aprendizagem e “leitura” da realidade. Já nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a leitura deveria mostrar “a relação entre arte e cultura, história e contemporaneidade, possibilitando ao sujeito criticar e encarar a história como diferentes enfoques de um fato, fenômeno ou objeto.” (Brasil, 1998, p.46)

A obra – ou objeto de arte – sempre está aberta, espera e clama pelo receptor para construir seus sentidos e, desta maneira, desvelar seu conteúdo em leitura viva, dinâmica e mutável, sem necessariamente “ater-se à aplicação de modelos prontos”, como afirma Rizzi (2012). É visível o quanto é prazeroso o encontro de socialização, após uma leitura que fez sentido. É como estar com um amigo e ter entusiasmo de falar com ele sobre as descobertas, de tecer novas relações sobre aquilo que já foi dito e escrito sobre a obra, sobre o artista que a produziu ou suas reproduções e os lugares em que se encontram.

Entre as diversas sistematizações sobre “ensinar a ler e a ver” os dados visuais, algumas foram fundamentadas em princípios estéticos e semiológicos, gestálticos e iconográficos, fenomenológicos ou hermenêuticos. Com relação ao ensino de Arte, os teóricos pioneiros sobre a leitura de imagem foram Edmund Feldman, Robert Ott, Michael Parsons e Abigail Housen, que muito contribuíram para a construção da “Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais”, de Ana Mae Barbosa e Fernanda Pereira da Cunha (2010).

Entre as diversas concepções teóricas, apresentaremos três propostas que tiveram pontos comuns no seu nascedouro e confluências em seus processos. São elas: Método Comparativo, de Edmund Feldman, Imagem Watching, de Robert Ott, e Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa e Fernanda Pereira da Cunha. Ressaltamos, ainda, que o método de Ott foi aplicado e difundido a partir de 1988 no MAC/USP - Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e no Museu Lasar Segall (São Paulo) em 1992, na exposição Três Exercícios de Leitura. Já a Abordagem Triangular, que nasceu em meados de 1987 no MAC/USP, tem sido profundamente aplicada e pesquisada na educação formal e não formal no Brasil.

01. Método Comparativo, de Edmund Feldman

Nesse método, a obra de arte ou sua reprodução é analisada pela comparação entre duas ou mais imagens visuais, com o objetivo de identificar as diferenças e semelhanças, e segue quatro estágios:

- a) **Descrever:** listar detalhadamente os objetos e as formas vistos na obra, descrevendo tudo o que se vê, oferecendo tempo para o acolhimento da imagem em sua mente.
- b) **Analisar:** identificar os elementos que fazem parte da composição visual, como as cores, as texturas e a composição, tecendo relações entre eles e eles com o todo. Por exemplo, se a pincelada é espessa ou suave.
- c) **Interpretar:** identificar as sensações, os sentimentos, as intuições, a razão, a imaginação e as expressões que temos diante do objeto de arte, que aliados aos conhecimentos prévios do receptor implicam a construção de sentidos para sua compreensão, podendo acrescentar informações sobre o artista e seu contexto histórico e social.
- d) **Julgar:** atribuir um juízo de valor, se ela é importante ou não, bela ou feia, boa ou ruim e quais as razões dessa opinião.

No livro “A Imagem no Ensino de Arte”, Barbosa (2010) transcreve uma análise da obra “A Noite Estrelada”, de Vincent Van Gogh, publicada no livro “Arttalk”, de Rosalind Ragans, aluna de Feldman e que tomou de empréstimo o seu método. Reportaremos, a seguir, como exemplo a ser adaptado na leitura comparativa entre obras.



Vincent Van Gogh, A Noite Estrelada, 1889. Óleo sobre tela, MoMA, Museu de Arte Moderna de Nova York.
Fonte: Wikimedia Commons

Descrição: o que você vê? Observe a ficha técnica ao lado da reprodução da obra. Qual mistura foi usada para criar esta pintura? Qual o tamanho desta pintura? Observe a maneira como a tinta foi aplicada à tela. O que você vê? Agora descreva tudo o que você vê na pintura. Para ajudá-lo a organizar seus pensamentos, comece listando as coisas que você reconhece no primeiro plano. Então liste as coisas que você vê no plano do meio, ao fundo e no céu.

Análise: como a obra é organizada? Antes de você estudar a maneira que Van Gogh utiliza o ritmo, observe os diferentes elementos artísticos que ele usa. Agora olhe a maneira como o artista arranjou as sombras, formas e espaço. Existe algum espaço negativo totalmente vazio? Qual o efeito expressivo das sombras maiores? As cores neste trabalho são importantes. Onde você encontra as cores mais brilhantes? A seguir estude as texturas. Van Gogh está tentando imitar as texturas reais dos objetos? A textura das pinceladas é mostrada? Agora você está pronto para observar os ritmos visuais em "A Noite Estrelada". Quais os elementos e objetos são usados com o motivo neste trabalho? Descreva-os. Que tipos de ritmos Van Gogh utilizou? Você pode encontrar exemplos de ritmos regulares? Você vê algum ritmo

alternativo? Van Gogh utilizou ritmos ao acaso? Existem alguns exemplos de ritmo progressivo? Em quantos lugares ele tem usado ritmo ondulatório? Descreva-os. Qual o movimento rítmico dominante? Que área apresenta mais movimento?

Interpretação: o que está acontecendo? O que o artista está tentando dizer? O lema desta pintura não é o mais importante. A maneira como Van Gogh incluiu os elementos de arte e organizou-os utilizando o princípio do ritmo nos diz bastante a respeito de seus sentimentos. Que parte da pintura está mais viva, com ritmos dançantes? Qual é a parte mais calma? O que ela diz a você? Coloque-se na posição do artista - imagine os pensamentos que estavam correndo através de sua mente enquanto ele pintava. Escreva palavras ou frases que ele devia estar pensando. Escreva um parágrafo explicando sua interpretação. Em seguida crie um novo título que expresse seu sentimento sobre “A Noite Estrelada”.

Julgamento: o que você pensa acerca da pintura? Você gosta do assunto desta pintura? Você gosta da maneira pela qual o artista organizou os elementos de arte? Como o artista usou o princípio do ritmo? Esta pintura toca seus sentimentos?

02. Imagem Watching, de Robert Ott

O sistema Imagem Watching, que em tradução livre significa observando, olhando ou lendo imagens, foi criado por Robert William Ott, na década de 1980. Inicialmente, foi utilizado para estudantes em museus, para sensibilização e ensino crítico das imagens e do mundo à sua volta. O sistema é iniciado com uma etapa preparatória, chamada *Thought Watching*, que funciona como um aquecimento inicial e que antecede as cinco etapas processuais. Suas cinco categorias são intituladas por verbos no gerúndio: Descrevendo, Analisando, Interpretando, Fundamentando e Revelando, sugerindo uma ação contínua que ainda está em andamento, em processo.

Para o **aquecimento**, a professora Margarete Barbosa (2020) faz algumas sugestões: o processo pode ser dentro da sala de aula ou em um pátio, quadra ou jardim. Acolher os alunos com uma música ambiente, oferecer um contato sensorial e visual com elementos da natureza, exercícios de relaxamento com respiração e alongamento corporal, interação entre os participantes com dinâmicas de ouvir e sentir (toques), andar descalço lento e rápido, ouvir a paisagem sonora, ou até mesmo uma contação de história sobre a temática a ser trabalhada. Para fechar o processo, ela indica roda de conversa, relaxamento corporal ou, então, que o professor mediador invente suas próprias ações.



Djanira da Motta e Silva, Candomblé, 1957. Têmpera sobre madeira. Reprodução fotográfica de Iara Venanzi / Itaú Cultural

Para entendermos melhor o sistema de Ott, segue uma análise da obra Candomblé, de Djanira, datada de 1957.

- a) **Descrevendo:** observar as características formais da imagem, ou seja, os aspectos materiais da obra. Para iniciar a leitura apresentaremos algumas perguntas propostas pelo método de Ott (ARSLAN; IAVELBERG, 2006, p. 17-18.): O que você está vendo na imagem? Como são as linhas que você está vendo na imagem? São: suaves, nítidas,

1 - CANDOMBLÉ In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra66522/candomble>>. Acesso em: 13 de Abr. 2021. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

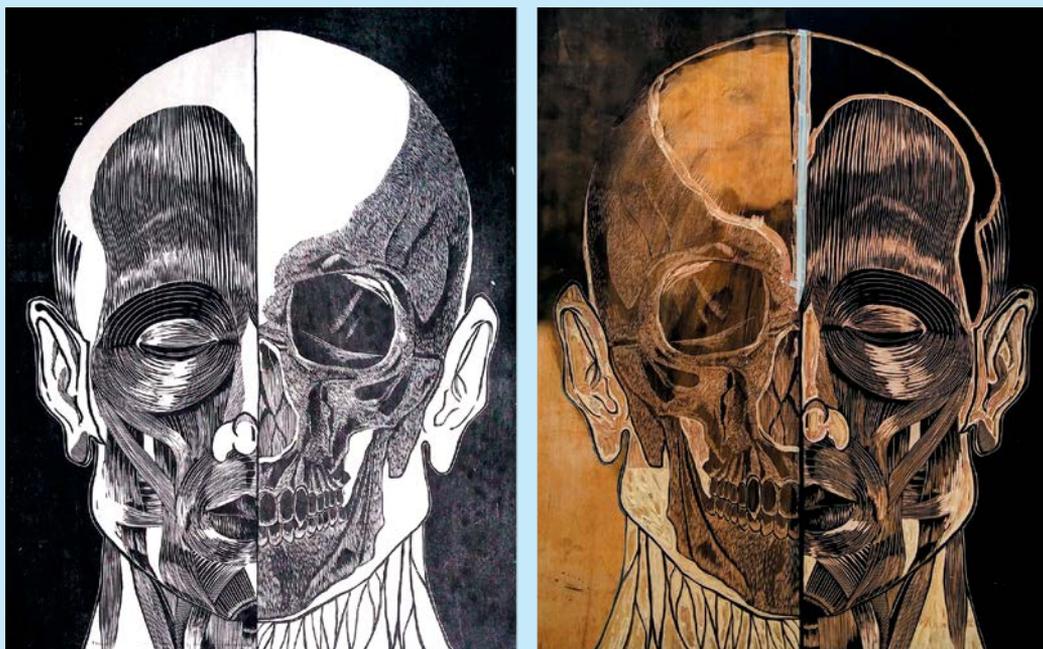
ausentes, retas, angulosas, curvas? Quais são as cores presentes na imagem? Como são: fortes, suaves, misturadas, chapadas? Existem jogos de claro e escuro? Quais cores se destacam mais na obra? Você acha que as cores têm algum significado especial nessa obra? Como são as texturas? Lisas, ásperas ou macias? Que formas foram utilizadas pelo artista? Orgânicas, geométricas, difusas, definidas? Os alunos precisam verbalizar essas percepções, compartilhando com os colegas.

- b) **Analisando:** analisar a composição da obra, as formas, a técnica e o tema. Assim, algumas investigações ajudam nesta condução: como o artista organizou as formas? No centro, nas extremidades, de maneira espontânea, agrupadas, distantes? Como os seus olhos se movimentam? De modo rápido, ritmado, profundo? Quais objetos mais se destacam na imagem? Qual a técnica utilizada? Qual o tema da pintura?
- c) **Interpretando:** expressar como se sentem a respeito da obra de arte. Como o artista empregou os elementos formais (composição, cor, técnica, forma etc.) para expressar o que sentia ou sua ideia? E por quê? Que efeitos de sentidos ele criou? Que impressões você retira dessa obra? Ela traduz alguma experiência? Que outro título você daria? Sem que haja preocupação em descobrir as intenções do artista.
- d) **Fundamentando:** ampliar o modo de percepção e apreensão da obra. Aprofundar os conhecimentos por meio de estudo e/ou pesquisa sobre o que os especialistas falam sobre a obra, os conhecimentos históricos, culturais e sociais. E tecer relações com a realidade que o aluno vive e com a qual interage. Assim, podemos partir das seguintes indagações: qual a relação da obra com o título dado pelo pintor? Como foi feita? Onde o pintor estava? Quais recursos ele utilizou? Você acha que ele utilizou mais observação, memória ou imaginação para produzir essa obra? Você vê influência de outro artista ou movimento na obra?
- e) **Revelando:** para finalizar o exercício de leitura da obra, os alunos têm a possibilidade de expor o que apreenderam por meio de uma nova obra criada por eles. Pode ser uma pintura, gravura, recorte e colagem, uma composição musical, uma apresentação teatral, um poema, um projeto sobre as religiões de matrizes africanas ou uma coletânea de narrativas orais.

03. Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa

Por intermédio de ações estruturadas em três eixos, a “Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais”, de Ana Mae Barbosa (2010), promove interdisciplinaridade e o ensino de arte multi e interculturalista. Opera como um mecanismo investigativo com intenções educativas, expondo que “qualquer conteúdo, de qualquer natureza visual e estética, pode ser explorado, interpretado e operacionalizado” (BARBOSA, 1998). A autora esclarece que, como essa proposta não se baseia em conteúdos, o professor pode escolher por qual ação prefere iniciar a abordagem, desde que realize e integre todos os eixos de forma conjunta e nenhum deles tenha mais ênfase que os demais.

- **A experiência de fruir (apreciação e leitura)** formas artísticas, utilizando informações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer um contato, uma conversa em que as formas signifiquem coisas diferentes para cada pessoa, de forma interpretativa e crítica; refere-se, ainda, a possíveis conversas e aos exercícios de percepção com as relações formais que estruturam a obra de arte, suas qualidades técnicas e as dos materiais, bem como as ressonâncias que provocam em nós (MACHADO, 2010);
- **A experiência de refletir e contextualizar** sobre as questões da arte, e temas ligados à postura do aluno em relação a questões sociais, relações intersubjetivas na aprendizagem, primordialmente, relacionadas a sentimentos humanos que, articulados aos conceitos e aos demais conteúdos da área de arte, humanizam as ações de aprender; neste eixo é possível aprender a conceber desenhos históricos, culturais, estilos e tendências e, ainda, perceber relações significativas entre os diferentes contextos e concretizar formulações particulares (MACHADO, 2010);
- **A experiência do fazer (produzir)** formas artísticas e tudo o que entra em jogo nessa ação criadora: recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais e técnicas, a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte; refere-se à realização de uma escultura, dança, música, filme ou produção escrita, configurando um encontro significativo com aquela obra (MACHADO, 2010).



Edmar de Almeida, Autorretrato, estratigrafias do meu ser, 2018. Xilogravura (esquerda) e Matriz (direita) – 2,20 x 1,60 m. Acervo particular do autor

Como sugestão para a prática em sala de aula, segue uma abordagem síntese com a reprodução da obra de arte popular “Autorretrato, estratigrafias do meu ser”, do xilogravurista Edmar de Almeida.

1. **Contextualizar:** situar e abordar, comparativamente, artistas brasileiros cuja produção artística com a gravura seja feita com a técnica da xilogravura.
2. **Ler:** o professor pode lançar mão dos dois sistemas de leituras anteriores ou outros. Seguem sugestões de perguntas propositivas: o que pode ver nesta gravura? As texturas das partes do rosto e da cabeça são iguais? Conseguem identificar? A linha divisória da cabeça separa crânio e dentes, de lábios e músculos faciais. Como é a linha do contorno destas partes? Por que ele está de olhos fechados? A boca está sorrindo? O que ele gostaria de falar?
3. **Fazer:** uma adaptação escolar para a produção de gravuras a partir desta técnica é a isogravura, que pode ser feita com bandejas de isopor. Para o entalhe, podemos usar palitos de churrasco ou caneta esferográfica, e para gravurar, a tinta guache sobre um papel poroso com gramatura levemente alta.



Para anotar

É fundamental que a escola esteja comprometida em ampliar os repertórios imagéticos e de conhecimentos dos alunos. Planejar levá-los a museus ou espaços culturais permitirá o contato com a obra de arte original. Mas, também, o acervo da biblioteca pode oferecer recursos pedagógicos de boa qualidade, desde excelentes reproduções até auxílio nas confecções dos murais didáticos e nas impressões das atividades disponibilizadas, garantindo a legibilidade e a leiturabilidade, evitando distorções de forma, cor, dimensão e outros aspectos gráficos. É importante, ainda, investir em materiais, que farão parte da produção de alunos e professores; ambientar o espaço escolar, como um lugar de pertencimento e de povoamento; evitar a reprodução de estereótipos e estimular a atividade artística, criativa e crítica.

Barbosa (2010) afirma que a criança precisa produzir, porque isso a faz pensar; ler a imagem e interpretá-la, pois isso a faz decodificar os códigos existentes; e sentir, apreciar, pois assim ela perceberá o mundo a sua volta, tornando seu conhecimento sensível e livre de preconceções. Portanto, ao selecionar uma imagem ou objeto, é importante considerar e acreditar no repertório do aluno como potencial gerador de conhecimentos prévios e explorar a obra de arte a partir de suas hipóteses, lançando questões provocativas, possibilitando que a leitura estabeleça diálogos com outras áreas do conhecimento, perpassando por questões sociais e culturais, construindo e consolidando relações da arte com a sociedade e a vida.

* *Doutor em Artes Visuais pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP/2019). Mestre em Artes Visuais pela ECA-USP (2013). Licenciatura em Artes Visuais no CEUCLAR-SP (2013). Especialista em Design da Informação pela Universidade Federal de Pernambuco (2009) e graduação em Design Industrial pela Universidade Federal de Campina Grande (2006).*



Da
oda de leitura

Constit

Conversa

ARTE
NA ESCOLA

LEITURA AUTÔNOMA

Os direitos do leitor

2

Leitura e escuta: a articulação entre as habilidades de leitura e de oralidade

Para começo de conversa

Autopsicografia

(Fernando Pessoa)

O poeta é um fingidor.
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.
E os que leem o que escreve,
Na dor lida sentem bem,
Não as duas que ele teve,
Mas só a que eles não têm.
E assim nas calhas de roda
Gira, a entreter a razão,
Esse comboio de corda
Que se chama coração.



Corre cutia

Corre cutia, na casa da tia.
Corre cipó, na casa da avó.
Lencinho na mão, caiu no chão.
Moça bonita, do meu coração...
Um, dois, três!



Ciranda, cirandinha

Ciranda cirandinha
Vamos todos cirandar
Vamos dar a meia volta
Volta e meia vamos dar
O anel que tu me deste
Era vidro e se quebrou
O amor que tu me tinhas
Era pouco e se acabou
Por isso dona (*nome da criança*)
Faz favor de entrar na roda
Diga um verso bem bonito
Diga adeus e vá embora

Aprofundando as reflexões

As primeiras experiências da criança com a linguagem ocorrem por meio da escuta e da expressão oral. De acordo com estudos recentes na área das neurociências, o cérebro humano nasce “planejado” para falar e, diferentemente do que ocorre com a leitura e a escrita, não há necessidade de um processo específico para que essa capacidade seja desenvolvida. Desde que não haja nenhum comprometimento das áreas cerebrais destinadas a essa aprendizagem, nas relações interpessoais, nas interações cotidianas, a criança aprende a ouvir e a falar, utilizando a linguagem oral para se expressar e se comunicar.

No entanto, na escola, a oralidade constitui um eixo de desenvolvimento da linguagem e, no currículo escolar, devem constar os objetos de conhecimento e as habilidades específicas para o desenvolvimento dessa competência linguística. Isso porque, embora a criança já chegue à escola sabendo falar, é preciso refinar as habilidades de escuta e de produção de textos orais em situações formais e informais de comunicação, com as mais diversas finalidades. Em outras palavras, saber falar não significa ser competente para usar a linguagem oral em diferentes situações de comunicação.

Além disso, há outras habilidades relacionadas à oralidade que precisam ser sistematicamente desenvolvidas na escola, como cantar, recitar, declamar, dramatizar textos de gêneros diversos. Neste caso, há uma interface entre a oralidade e a leitura fundamental, tanto para a alfabetização quanto para a fluência nas práticas de linguagem propostas ao longo dos Anos Iniciais.

De acordo com a BNCC, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental há um eixo de trabalho nomeado Leitura/escuta, que compreende práticas de linguagem que possibilitam ao aprendiz transitar da oralidade para a leitura e da leitura para oralidade, para desenvolver habilidades essenciais em cada um dos eixos e, também, para avançar em direção às práticas de escrita, reconhecendo por meio da leitura as especificidades da linguagem oral e as da notação escrita.

Vejam os textos poéticos são fundamentais para o desenvolvimento das práticas de linguagem durante o processo de alfabetização. Parlendas, cantigas, adivinhas, trava-línguas, poemas, entre outros gêneros estão presentes nas aulas de Língua Portuguesa, sobretudo no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

Estes textos são de origem oral e, geralmente, as atividades partem da escuta, memorização e recitação para a leitura e a escrita. Em outras palavras, os estudantes escutam a parlenda algumas vezes, brincam com o texto e memorizam para serem capazes de recitá-los ou cantá-los.

Ao entrar em contato com os textos escritos, os alunos são capazes de arriscar a leitura, ainda que não sejam capazes de decodificar cada palavra do texto, indicam com o dedinho

as palavras escritas conforme as pronunciam. Nesse processo, a criança lê, ajustando o texto oral ao texto escrito. Ou seja, utiliza a leitura para transitar da oralidade para a escrita e descobrir as especificidades dessa linguagem em relação àquela.

O pequeno leitor busca no ritmo, na cadência, na entonação, pistas sobre o texto e relaciona-as com os aspectos próprios da notação escrita: onde está escrita determinada palavra? Onde ela começa? Onde ela termina? Que outros sinais gráficos estão presentes no texto? Para que servem os espaços em branco? O que é a palavra / o verso / o texto?

Além das habilidades de leitura e de oralidade e dos conhecimentos acerca da escrita, construídos durante esse processo, a articulação entre essas práticas de linguagem, possibilitada pelo trabalho com esses textos, favorece a contextualização da alfabetização e a inserção da criança no universo das brincadeiras e a ampliação de suas relações com a linguagem por meio das experiências já construídas.

A interface entre a leitura e a oralidade é fundamental, também, para os estudantes já alfabetizados, que necessitam adquirir fluência na leitura e ampliar suas capacidades de letramento. Em outras palavras, os gêneros textuais de origem oral permanecem ao longo de todos os Anos Iniciais e as parlendas, cantigas, quadrinhas dão lugar a outros textos mais complexos, como o poema, o cordel, os contos, a entrevista, entre outros, mas que também possibilitarão articular leitura, fala e escuta e avançar em direção às práticas de escrita.

Ao ouvir uma história lida pelo professor, por exemplo, o estudante mobiliza habilidades de escuta e de compreensão. Depois, conversa sobre o texto e faz uso de habilidades de fala. Pode, então, recontar o texto por escrito, aplicando conhecimentos acerca da notação escrita.

O mesmo ocorre com a realização de uma entrevista. Os estudantes podem elaborar as perguntas para compor uma entrevista. Realizar uma entrevista oral e gravá-la para, depois, transcrever o texto, eliminando as marcas de oralidade e ajustando o texto às especificidades da escrita.

Há muitas outras possibilidades de articulação entre a leitura e a oralidade, como a declamação de poemas, de cordéis, recontos orais de fábulas, lendas, contos diversos, produção de roteiros para gravação de vídeos, de podcasts, de notícias que possam ser repassadas oralmente como nos telejornais ou em programas de rádio.

No entanto, é essencial que fique claro ao professor que a oralidade, sendo um dos eixos de trabalho com a linguagem, precisa ser desenvolvida de forma intencional na escola, ainda que os estudantes já saibam falar. Isso porque ouvir e produzir textos orais são capacidades que exigem conhecimentos específicos em relação às situações formais e informais de comunicação que envolvem esses gêneros textuais.

Além disso, conforme afirmamos anteriormente, o cérebro humano nasce “planejado para falar” e é por meio da linguagem oral que o sujeito constrói suas primeiras experiências com linguagem. Logo, a fala e a escuta são sempre excelentes pontos de partida para a construção de novos conhecimentos, de novas aprendizagens acerca da linguagem, ancorando, inclusive, as descobertas em relação à leitura e à escrita.

Vivenciar para refletir

Ler: diferentes modos, diferentes habilidades.

1º ano	(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava línguas, com entonação adequada e observando as rimas.
2º ano	(EF02LP15) Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia.
3º ao 5º anos	EF35LP28) Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas.
	(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.

Vamos trabalhar em grupos?

Comece organizando um grupo com até 4 integrantes.

Escolha uma das habilidades indicadas acima e retome a lista de textos que, geralmente, cantamos, recitamos e/ou declamamos, feita anteriormente.

Elabore o planejamento de uma atividade (para ser desenvolvida em uma ou mais aulas) que contemple a habilidade e o gênero textual escolhidos.

Os grupos podem compartilhar suas propostas. Assim, ampliamos as possibilidades de atuação em sala de aula!



DICA!

Os grupos podem utilizar uma ferramenta digital, como o padlet, por exemplo, para montar um painel com todas as propostas elaboradas por eles. Dessa forma, registramos as aprendizagens para que possam ser retomadas em outros momentos!

Um desafio para você

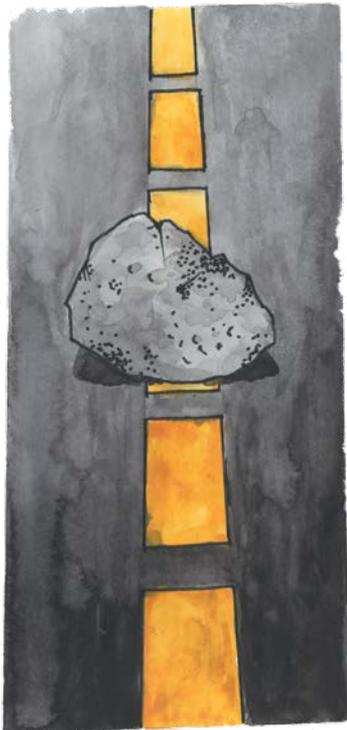
Escolha um dos poemas a seguir e declame-o para seus colegas. Juntos, vocês podem organizar um sarau!

Canção da Garoa

(Mário Quintana)

Em cima do meu telhado,
Pirulin lulin lulin,
Um anjo, todo molhado,
Soluça no seu flautim.

O relógio vai bater;
As molas rangem sem fim.
O retrato na parede
Fica olhando para mim.
E chove sem saber por quê...
E tudo foi sempre assim!
Parece que vou sofrer:
Pirulin lulin lulin...



No meio do caminho

(Carlos Drummond de Andrade)

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.

A Porta

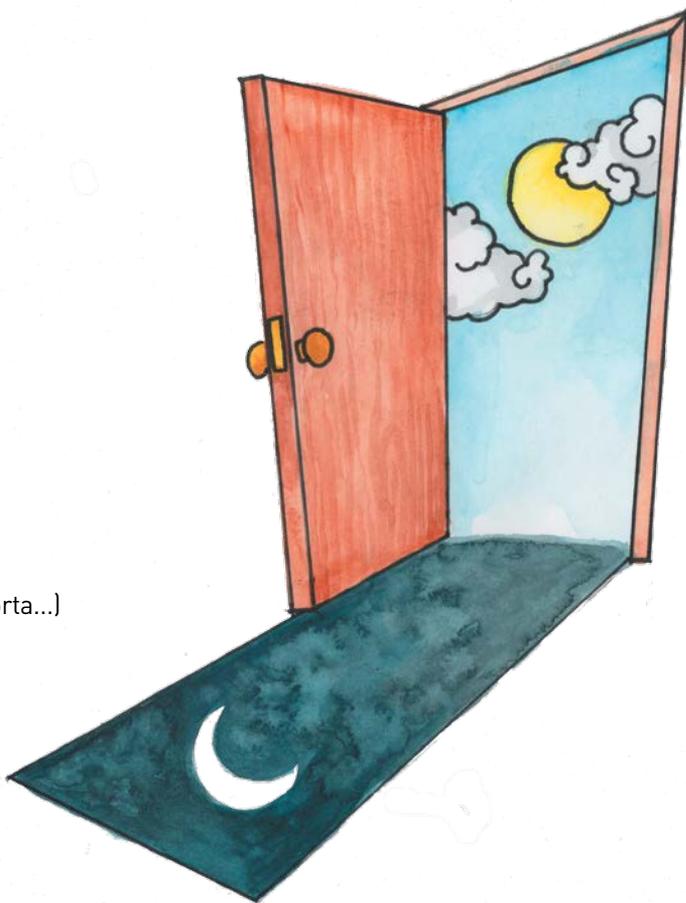
(Vinícius de Moraes)

Eu sou feita de madeira
Madeira, matéria morta
Mas não há coisa no mundo
Mais viva do que uma porta.

Eu abro devagarinho
Pra passar o menininho
Eu abro bem com cuidado
Pra passar o namorado
Eu abro bem prazenteira
Pra passar a cozinheira
Eu abro de supetão
Pra passar o capitão.

Só não abro pra essa gente
Que diz (a mim bem me importa...)
Que se uma pessoa é burra
É burra como uma porta.

Eu sou muito inteligente!
Eu fecho a frente da casa
Fecho a frente do quartel
Fecho tudo nesse mundo
Só vivo aberta no céu!



Curiosidades

SARAU é uma palavra de origem latina que significa serão, ou seja, atividade noturna. Originalmente, os saraus eram reuniões de pessoas cujo objetivo era interagir e trocar conhecimentos culturais por meio das músicas e da literatura.

Os saraus são festividades bem antigas e já aconteciam entre os povos da Idade Média. Nesse período, apresentavam-se nos saraus os cantores e trovadores da época. No Brasil do século XIX, além das manifestações culturais, os saraus também constituíam espaço para a troca de ideias e debates de cunho político e social.

Atualmente, os saraus são realizados em eventos literários, em teatros, praças públicas e nas escolas. Os participantes - escritores, poetas e apreciadores da literatura - mantêm viva a relação do homem com a arte por meio da linguagem!

Ler para conhecer outras práticas

No link a seguir, do Caderno de Práticas do site da BNCC/MEC, há o relato (“Recitando e encantando: poesias infantis”) de uma professora da Educação Infantil sobre uma experiência com a leitura e a declamação de poemas com crianças da educação infantil. Vamos ler para conhecer outras práticas?

Link para acessar o relato:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/educacao-infantil/188-recitando-e-encantando-poesias-infantis?highlight=WyJwb2VzaWEiXQ==>



Para anotar

- Quando os estudantes chegam à escola já possuem uma vasta experiência com linguagem, construída, sobretudo, pela capacidade de ouvir e de falar. No entanto, é na escola que essas situações se tornam objeto de estudo, de reflexão, de análise, permitindo que as crianças tomem consciência de como e por que usam a linguagem oral para se expressar e para comunicar com diferentes finalidades, nos mais diversos contextos de comunicação.
- Além disso, a oralidade possibilita ao estudante transitar entre as práticas de leitura e de escrita, avançando nos conhecimentos acerca da notação escrita durante o processo de alfabetização e nas práticas de letramento ao longo dos Anos Iniciais.
- As principais situações didáticas de oralidade que possibilitam articular práticas de leitura e escrita são as rodas de conversa, a rítmica/declamação de textos (poemas, parlendas, cantigas), o relato oral com destino escrito e a produção de textos de gêneros, como a entrevista, a notícia, as curiosidades, os verbetes de enciclopédia, que podem ser escritos para serem repassados oralmente ou transcritos quando são “escutados” e registrados.
- Cada uma dessas situações se faz necessária quando compreendemos que a competência oral está muito além de aprender a falar. Como dissemos anteriormente, é fato que as crianças se comunicam desde muito pequenas, inclusive fora do espaço escolar. Porém, aprender a falar e comunicar-se com adultos ou outras crianças não garante que sejam desenvolvidas nas crianças as habilidades de fala e escuta que levam à competência oral. Por exemplo, se a situação de comunicação pressupõe que a criança reconte uma história oralmente, será necessário que ela organize os fatos em sequência temporal, condição essencial para que seu interlocutor compreenda a história. Já numa roda de conversa sobre suas preferências, a criança terá de se preocupar com a clareza das ideias, com os argumentos que justifiquem suas preferências etc.

- Por fim, é preciso que o professor esteja atento a essa diversidade de situações para desenvolvimento e ampliação da competência oral, articulando-a às práticas de leitura e de produção escrita, de modo que possa identificar os objetivos específicos de cada atividade e, a partir deles, observar as aprendizagens das crianças e planejar intervenções adequadas.



Leitura

Compartilhada

Literatura

Práticas de leitura

Roda de leitura

DECODIFICAR

COMPREENDER?

em voz alta

3

Práticas de leitura: leitura autônoma, compartilhada e a formação do leitor



Almeida Júnior. Leitura, 1892. Óleo sobre tela. 141 x 95 cm. Fonte: Wikimedia Commons

Os direitos do leitor

1. O direito de não ler.
2. O direito de pular as páginas.
3. O direito de não terminar de ler o livro.
4. O direito de reler.
5. O direito de ler não importa o quê.
6. O direito ao “bovarismo” (doença textualmente transmissível).
7. O direito de ler não importa onde.
8. O direito de ler uma frase aqui e outra ali.
9. O direito de ler em voz alta.
10. O direito de se calar.

Pennac, Daniel - Como um romance – tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993, p.139

Para começo de conversa

O que significa ser leitor? Quais as habilidades de um leitor proficiente? Um bom leitor de quadrinhos também é, necessariamente, um bom leitor de artigos de divulgação científica? Qual o papel da escola na formação de leitores, sobretudo nos Anos Iniciais?

Não temos todas as respostas para essas perguntas, mas concordamos com o fato de que formar leitores é um dos maiores desafios da escola. Isso porque não basta ensinar a decodificar palavras e frases. É preciso ensinar a ler textos de diferentes gêneros, a reconhecer as diversas finalidades da leitura, é preciso assegurar o desenvolvimento de habilidades desde as mais simples, como localizar e identificar, até as mais complexas, como analisar, avaliar, julgar.

Na escola, além de ler para aprender a ler, os estudantes também se utilizam da leitura para construir conhecimentos nas diferentes áreas e não apenas nas aulas de Língua Portuguesa. A demanda cada vez mais complexa da formação integral, do indivíduo que lê e compreende, escreve e se posiciona, escuta e fala em diferentes situações, constrói sentido em gráficos, infográficos, tabelas, imagens diversas, exige um leitor ativo, autônomo e capaz de construir sentidos para se posicionar diante do que lê.

Em 2015, uma pesquisa feita pelo Instituto Pró-Livro constatou que 77% das pessoas entrevistadas declaram ter alguma dificuldade para ler. No mesmo ano, o INAF (Indicador de Analfabetismo Funcional) concluiu que 1 em cada 4 brasileiros de 15 a 64 anos é analfabeto funcional. Sem contar outros dados - como os do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, na sigla em inglês), por exemplo -, que são assustadores quando analisamos as habilidades de leitura e compreensão dos nossos alunos. Isso, somado aos estudos nas áreas da Psicologia Cognitiva, da Neurociência e da Linguística Textual, constitui evidências suficientes de que não basta ensinar a ler e a escrever, é preciso ensinar a pensar sobre o que se lê e o que se escreve e, também, ensinar a produzir textos oralmente e a pensar sobre o que se escuta.

Para ensinar a ler e a desenvolver as habilidades de leitura necessárias para que os estudantes continuem aprendendo e se desenvolvendo nas diversas áreas do conhecimento, bem como dispor de conhecimentos necessários acerca da linguagem e dos textos para avançar em suas práticas de letramento, é necessário contemplar no planejamento escolar diferentes situações de leitura, nas diversas modalidades organizadas, como atividade permanente e/ou integrando sequências didáticas, projetos, entre outras possibilidades.

Para refletir e discutir

Você já pensou sobre os momentos que dedica ao ensino da leitura na sua aula? Há uma variedade de gêneros textuais que são lidos com os estudantes e/ou para os estudantes? Você realiza leitura permanente, ou seja, com frequência determinada em seu planejamento semanal/mensal de gêneros textuais dos diferentes campos de atuação?

Aprofundando as reflexões

Para ampliar o repertório de gêneros textuais dos estudantes é preciso ler com eles e para eles. Promover leituras diárias, feitas por você, e também ao longo das sequências de atividades, pelos alunos, por meio das quais eles possam perceber as regularidades dos gêneros, apropriando-se dos seus modelos, inclusive para escrevê-los, é fundamental para desenvolver as habilidades de leitura e de escrita essenciais para a formação dos leitores.

Vale destacar que as atividades permanentes de leitura diferem das atividades sequenciadas ou atreladas aos projetos. As atividades permanentes dizem respeito às leituras realizadas ou mediadas pelo professor diariamente ou semanalmente, de acordo com a organização do professor. O objetivo principal é ler para conhecer diferentes textos, ler explorando-os, ler comentando-os em relação ao assunto, à finalidade, às suas especificidades quando comparados a outros textos.

Ou seja, não se trata de, necessariamente, desenvolver uma sequência de atividades ou um projeto a partir de um gênero textual ou de um conjunto de gêneros de um ou de mais campos de atuação, mas de selecionar diversos gêneros que semanalmente ou diariamente podem ser lidos e explorados para que sejam conhecidos e reconhecidos pelos alunos como textos que circulam, sobretudo, fora da escola. Para essas leituras você pode utilizar: convites, receitas, cardápios, folhetos, manuais de instruções, cartas, notícias, contos, crônicas, entre outros.

As atividades sequenciadas que integram projetos ou não também contemplam diferentes gêneros textuais que integram os campos de atuação, conforme posto na BNCC. No entanto, esses textos são abordados em diferentes perspectivas, articulando as práticas de leitura às de produção oral, escrita e de análise linguística e semiótica, por meio das quais os estudantes construirão conhecimentos e desenvolverão habilidades de diferentes naturezas e níveis de complexidade.

É o caso, por exemplo, das fábulas. Textos desse gênero podem ser objetos de estudo ao longo de um período de 2 ou 3 meses articulando-se a outros textos como curiosidades, verbetes de enciclopédia sobre os animais, que são personagens das fábulas, receitas etc., em atividades de leitura, leitura em voz alta, produção de textos orais e escritos e multimodais, análise linguística e semiótica. A partir das fábulas podem ser propostas atividades mais elementares, como escrever a lista das personagens da história, ou mais complexas, para que os alunos aprendam, por exemplo, o que são os parágrafos e como eles organizam os textos escritos ou a função dos marcadores temporais nesses textos; além de aspectos notacionais, como uso da pontuação e conceitos gramaticais, como noções de sujeito, predicado e verbo.

Vivenciar para refletir

A seguir, apresentamos a descrição de cada um dos campos de atuação propostos pela BNCC. Considere os gêneros textuais que são citados como exemplo dos textos que integram cada um dos campos de atuação.

Depois, organize, na tabela, os gêneros textuais que podem ser trabalhados em atividades permanentes e em atividades sequenciadas ou projetos no ano em que você atua.

Lembre-se de que é preciso considerar as habilidades previstas para o ano e a complexidade dos textos, tanto na dimensão da escrita quanto do assunto. Nesse caso, um gênero textual pode ser proposto em um ano como leitura permanente e em outro como objeto de estudo nas atividades sequenciadas e/ou projeto.

CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/ cartum, dentre outros.
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. Alguns gêneros textuais deste campo: notas, álbuns noticiosos, notícias, reportagens, cartas do leitor (revista infantil), comentários em sites para criança, textos de campanhas de conscientização, Estatuto da Criança e do Adolescente, abaixo-assinados, cartas de reclamação, regras e regulamentos.
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola. Alguns gêneros deste campo em mídia impressa ou digital: enunciados de tarefas escolares, relatos de experimentos, quadros, gráficos, tabelas, infográficos, diagramas, entrevistas, notas de divulgação científica, verbetes de enciclopédia.

____º ANO

Gêneros textuais para
leitura permanente

Gêneros textuais para atividades
sequenciadas e/ou projetos

Leitura compartilhada ou colaborativa

O texto a seguir foi publicado no site *Árvore*, uma plataforma de leitura que oferece conteúdo literário para professores e estudantes das redes públicas e privadas. Para acessar a plataforma, os livros, as sequências de atividades e os planos de aula disponibilizados é preciso ser assinante. No entanto, há no site publicações que podem ser acessadas gratuitamente.

Vale a pena conferir alguns textos no link:

<https://www.arvore.com.br>



Leitura colaborativa: como usar essa prática pedagógica em sala de aula?*

A leitura colaborativa ou compartilhada é um exemplo de estratégia que favorece o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos. Por essa razão, a prática é destaque nas aulas de muitos professores.

Se a leitura colaborativa ainda não faz parte da sua prática pedagógica em sala de aula, não perca este post! Vamos falar sobre o conceito e sua importância, explicar o papel do professor no processo dialógico entre leitor e o texto e mostrar algumas dicas para que a mediação seja produtiva e alcance os objetivos propostos. Confira!

O que é leitura colaborativa?

Trata-se de uma atividade em que os alunos estudam um determinado texto juntos, com a mediação do professor. O objetivo não é gerar um produto específico, como responder questões que aferem o conhecimento dos alunos sobre um tema. Nesse caso, o foco é conscientizar os estudantes em relação ao processo necessário para decifrar o escrito e compreender as ideias e intenções do autor.

Portanto, a leitura colaborativa tem um caráter mais reflexivo e as estratégias utilizadas devem observar essa característica. Elas podem incluir a avaliação de conhecimentos prévios da turma sobre um tema, levantamento de antecipações e inferências, identificação dos valores apresentados pelo autor e identificação de relações de intertextualidade e interdiscursividade, entre outras.

Qual é a importância da leitura colaborativa?

Como já foi dito, essa estratégia não está focada no produto, mas no processo. Portanto, o conteúdo explorado é a própria leitura e sua prática contribui para melhorar a proficiência dos alunos nesse requisito.

A leitura colaborativa tem, efetivamente, o papel de “ensinar o aluno a ler”. Por meio dessa atividade, o professor mostra quais são as estratégias para que o contato entre o leitor e o texto vá além da decifração do código. Ele precisa orientar os estudantes e prepará-los para utilizarem procedimentos e comportamentos leitores que os capacitem a atribuir sentido ao que foi escrito pelo autor.

Qual é o papel do professor na leitura colaborativa?

O professor tem um papel fundamental para o sucesso da leitura colaborativa. A mediação deve acontecer de forma consciente e sem improviso, orientada para que se atinjam os objetivos propostos para aquela atividade. É preciso que o professor elabore uma estratégia que não visa mediar apenas a leitura da obra em foco. É seu papel atuar como uma espécie de embaixador do mundo mágico criado pelo autor.

Nesse momento, o professor precisa ampliar a visão dos alunos em relação ao contexto necessário para compreender a obra. Ele deve familiarizá-los com as características do período histórico retratado, com o estilo do autor e com outras referências que favorecem a interpretação do texto.

Porém, o grande desafio do professor é fazer com que os alunos realmente discutam o que foi lido, que comentem o que entenderam do texto e o sentido atribuído. Esse é o verdadeiro enfoque da proposta. É dessa forma que se constrói, coletivamente, um sentido mais amplo para a obra.

Quando o aluno lê um texto sozinho, atribui um sentido a ele. Para isso, mobilizou seus próprios conhecimentos prévios, saberes sobre o gênero utilizado ou sobre o autor, realizou inferências e antecipou fatos. O resultado dessa interação vai muito além das palavras escritas pelo autor, que são ressignificadas e avaliadas de acordo com a experiência do leitor.

No entanto, a leitura compartilhada amplia esse significado. O aluno ouve as interpretações de outros alunos, analisa os argumentos apresentados e forjados diante de experiências diferentes. Isso faz com que ele perceba outros pontos de vista, o que faz com que reveja seus próprios conceitos e obtenha um dos três resultados possíveis: modificação, ampliação ou reforço.

Portanto, o professor é o agente que, com sua intervenção planejada, promove todo esse intercâmbio de informações e provoca transformações. Cabe a ele instigar os alunos e estimulá-los à reflexão, tornando essa experiência realmente enriquecedora do ponto de vista pessoal e educacional.

Como fazer uma boa mediação durante a leitura compartilhada?

Algumas ações são muito importantes para garantir que a mediação durante a leitura compartilhada seja adequada e produtiva. Por isso, selecionamos as principais, a seguir.

Planeje cuidadosamente a atividade

A escolha do texto e as perguntas que o professor pretende fazer devem ser planejadas com antecedência, de acordo com o objetivo proposto para aquela atividade. Se o educador planeja mostrar aos alunos a importância da inferência, por exemplo, uma das alternativas que ele tem é utilizar anedotas para essa leitura compartilhada.

Da mesma forma, vários gêneros podem ser usados para atingir outros objetivos. Textos jornalísticos podem ser utilizados para destacar a articulação da linguagem verbal com outras, já que pode ser relacionada com gráficos, fotografias, linhas do tempo, tabelas, entre outras.

Crie um clima que favoreça a liberdade

Como já comentamos, a atribuição de significado ao texto depende muito da experiência pessoal do leitor. O compartilhamento desses pontos de vista é essencial para que o grupo entenda as diferenças. Porém, esse tipo de diálogo só acontece em um ambiente em que os alunos se sentem seguros para expressar suas ideias, sem o receio de julgamentos ou recriminações.

Por isso, o professor deve criar um clima de liberdade, em que cada um sente que pode expressar livremente suas ideias e percepções. Dessa forma, eles não terão receio de demonstrar qual é a resposta afetiva provocada pelo texto, tornando o debate muito mais profundo e significativo.

Realize pausas protocoladas

Na pausa protocolada, o professor planeja interrupções estrategicamente para que o aluno faça inferências e previsões de acordo com as informações já vistas no texto. Ele apresenta um trecho de cada vez, interrompe a leitura e faz perguntas para avaliar se os estudantes compreenderam a parte em questão e o que eles acreditam que acontecerá a seguir.

Assim, ele retoma e interrompe a leitura em momentos cruciais. Cada parada tem uma série de perguntas, algumas trabalhando a questão da antecipação e outras que avaliam por que suposições anteriores se confirmaram ou não. Esse processo faz com que os alunos façam deduções sobre o texto, permite que prestem atenção em detalhes que passariam despercebidos no ato individual e favorece a análise textual.

Organize as falas

Nem sempre os alunos sabem expressar suas ideias da melhor maneira, mesmo que elas sejam muito interessantes. Crie estratégias para reformular, sintetizar ou recapitular o que eles dizem, ajudando-os a organizarem as falas.

Vale a pena destacar que a leitura colaborativa é uma estratégia fundamental para promover o entendimento do texto. Incorporá-la à prática pedagógica em sala de aula garante os mesmos benefícios quando se trata de estudar e compreender textos de todos os gêneros, principalmente porque desenvolve a compreensão leitora como um todo.

* Texto publicado no blog da plataforma Árvore - <https://www.arvore.com.br>.
Acesso em 19 de abril de 2021

A leitura em voz alta: fluência e autonomia

O texto a seguir foi publicado no Glossário Ceale e traz uma definição acerca da leitura em voz alta, além de curiosidades sobre essa prática, que não é recente. Vamos ler para aprender?

Leitura em voz alta

A *leitura em voz alta*, como a própria expressão indica, é aquela que se faz oralmente. Até a Idade Média, era praticamente o único tipo de leitura existente. Segundo Roger Chartier, a leitura silenciosa e visual estava restrita aos copistas monásticos e somente em torno do século XII foi que chegou às escolas e às universidades. O próprio modo como as frases eram escritas, sem separação entre as palavras, é uma expressão de que somente pela vocalização do texto se poderia compreender o que se estava lendo.

De modo geral e ainda por muitos séculos, a *leitura em voz alta* era realizada coletivamente, em situações de sociabilidade, o que permitia a participação de indivíduos analfabetos e semialfabetizados. Em um momento histórico em que havia poucos materiais de leitura disponíveis e o público alfabetizado era relativamente pequeno, ler oralmente era, muitas vezes, ler de modo intensivo. Muitas pessoas se tornaram leitoras por meio da voz de um outro, que lhes fazia entrar no mundo do último folhetim, da Bíblia, de poemas, de folhetos de cordel, de romances, de cartas, de jornais. Por meio da oralidade e da mediação de alguém, aproximavam-se de um universo a que estavam pouco familiarizados e que possivelmente lhes trazia tensões: o da cultura escrita.

Mesmo nos meios eruditos, eram muito comuns reuniões – os chamados serões – em que as pessoas liam em voz alta, recitavam poesias, ouviam música, conversavam e até mesmo costumavam alianças políticas. A leitura oralizada era tão forte em países como o Brasil, de imprensa e escolarização tardias, que Antônio Cândido afirma que, mesmo entre as elites, tínhamos, na primeira metade do século XX, um público mais de “auditores” do que de leitores. Afinal, a oralidade predominava como modo de comunicação em diferentes espaços sociais, como nas igrejas, em instâncias públicas e nas escolas.

Nas práticas escolares cotidianas, a *leitura em voz alta* foi predominante até recentemente, apesar das prescrições do movimento da Escola Nova favoráveis à leitura silenciosa. Aprender a ler para ler em público fazia (e ainda faz) parte de algumas práticas sociais e exigia (exige) preparação. Ler com uma boa performance fazia (faz) parte de vários rituais escolares, como sessões de auditórios e outras cerimônias. Acreditava-se, ainda, que, além de exercitar (e dar elementos para que o professor avaliasse) a dicção, a impostação da voz, a entonação, a pontuação e a fluência – em um período em que o bem falar era tão ou mais importante do que o bem escrever – ela seria o melhor meio para controlar o sentido da leitura. De modo diferente do

que ocorria com a leitura silenciosa, que permitia o encontro direto do leitor com o texto, a leitura em voz alta tornava o professor o proprietário da interpretação correta, evitando devaneios, pensamentos frívolos e o deleite inútil. É interessante observar, no entanto, que, mesmo com essa obsessão pelo controle, a escola possibilitou, por meio da *leitura em voz alta*, a formação de muitos leitores que, embevecidos com a voz da professora ou do professor, transportavam-se para outros mundos, muitas vezes desconhecidos e fascinantes.

Atualmente, a *leitura em voz alta* pode ser um importante instrumento para aproximar as crianças pequenas e os adultos em processo de alfabetização das lógicas do escrito, fazendo-os apreender a sua estrutura e algumas de suas características, como a estabilidade, antes mesmo de se alfabetizarem. É interessante, nesse sentido, que alunos de outras turmas leiam para aqueles que ainda não sabem. Além disso, e talvez o mais importante, a *leitura em voz alta* pode ensinar-lhes que ler é também partilhar sentidos e emoções de forma coletiva.

* GALVÃO, Ana Maria de O. In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores, ISBN: 978-85-8007-079-8, disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-em-voz-alta>
Acesso em 20 de abril de 2021.

Para saber mais

Para ler mais sobre a prática da leitura em voz alta, indicamos os textos disponíveis nos sites:

Dentro da História

<https://www.dentrodahistoria.com.br/blog/literatura/leitura-em-voz-alta-beneficios/>

Nova escola

<https://novaescola.org.br/conteudo/136/a-importancia-da-leitura-em-sala-de-aula-para-a-fluencia-leitora>



Vivenciar para refletir

A seguir, você lerá depoimentos de professores dos Anos Iniciais acerca dos desafios que enfrentam ao propor atividades de leitura para seus estudantes. Leia as situações-problema apresentadas e reflita sobre o que pode ser feito em cada uma delas para que os desafios sejam superados e para que sejam qualificadas as atividades. Por fim, registre algumas dicas para esses professores e compartilhe-as com seus colegas!

Oi, sou professora T., do 1º ano

Nessa faixa etária, há muitos desafios! Um deles é a roda de leitura. Eu, realmente, não sei mais o que fazer para que esses momentos aconteçam de forma mais produtiva na minha sala de aula. Desde a escolha do livro, a organização dos estudantes, do ambiente. Fico perdida, pois temos pouco tempo para essas leituras e uma organização que demanda muito tempo acaba não funcionando.

Professora T.H., 1º ano

Olá, sou professora D., do 2º ano

Minha maior dificuldade está nas aulas de leitura permanente. É muito difícil escolher livros que despertem o interesse dos estudantes nessa faixa etária. Isso porque eles não são mais tão infantis quanto as crianças da Educação Infantil e ainda não possuem maturidade para discutir assuntos de livros mais elaborados. Confesso que meu acervo está limitado e às vezes não sei o que escolher para ler para os alunos e com os alunos.

Professora D. T., 2º ano

Meu nome é T., sou professora do 3º ano, EFAI

Meu maior desafio é integrar os alunos nas atividades de leitura compartilhada. Alguns ainda não possuem leitura fluente e se recusam a ler em voz alta para os colegas. Outros até aceitam ler, mas a leitura ainda é silabada e isso faz com que os demais, que estão ouvindo, percam o interesse. Realmente não sei como resolver esse problema.

Professora T. B., 3º ano

Sou J., professora do 4º ano

Meu maior desafio ao trabalhar leitura na sala de aula é manter os estudantes atentos à leitura, geralmente feita por mim. Eles dispersam, quando pergunto o que compreenderam do texto poucos contribuem e quando começam a falar querem falar todos ao mesmo tempo. Não sei se devo ler mais textos literários ou textos mais atuais, como notícias, por exemplo.

Professora J.L., 4º ano

Meu nome é M. E., sou professora do 5º ano

Minha maior dificuldade no trabalho com a leitura está no planejamento de sequências de atividades para trabalhar gêneros mais complexos, como lendas, por exemplo. É um desafio propor atividades de leitura, escrita e oralidade a partir de textos de um mesmo gênero. E, também, articular esse gênero a outros textos. Que outros textos poderiam ser trabalhados relacionando-os às lendas?

Professora M.E., 5º ano



Para anotar

- A leitura é uma competência linguística e, por isso, contempla diversas habilidades de naturezas e níveis de complexidade distintos. Não basta ser capaz de decodificar os textos, é preciso reconhecer o gênero, a finalidade da leitura e dispor das ferramentas adequadas para construir sentidos em determinados textos e contextos de leitura.
- Por isso, as atividades de leitura precisam contemplar diferentes práticas, como a leitura autônoma, em voz alta ou silenciosa, a leitura compartilhada ou colaborativa, em situações permanentes e, também, articuladas a outras práticas de linguagem em sequências didáticas e/ou projetos.
- As atividades permanentes de leitura têm como objetivo principal aproximar os estudantes de diferentes gêneros textuais, contribuindo para que eles conheçam esses textos e reconheçam suas especificidades. Elas podem acontecer diariamente ou semanalmente, de acordo com o planejamento do professor e podem contemplar textos dos diversos campos de atuação. O foco é sempre a leitura e a conversa sobre o texto lido.
- As atividades sequenciadas e/ou os projetos contemplam atividades de leitura mais variadas, ora de leitura autônoma, ora de leitura compartilhada, e articulam práticas de leitura às práticas de produção escrita, oral, multimodal e de oralidade. São atividades que possibilitam desenvolver habilidades e construir conhecimentos mais complexos em relação aos gêneros textuais.
- É fundamental que o professor organize um planejamento no qual evidencie quais textos serão lidos com a finalidade de ler para conhecer, ou seja, nas atividades permanentes de leitura e quais serão contemplados nas sequências didáticas e/ou nos projetos e, nesse caso, a que outros gêneros serão articulados e quais habilidades devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao final do percurso.
- A leitura em voz alta contribui para a aquisição da fluência e para o aprimoramento de habilidades de compreensão, além de ser rota alternativa para que os estudantes pensem e elaborem hipóteses acerca da escrita, sobretudo durante o processo de alfabetização.



Aa
de leitura

Construir Comêçam

Oralidade

da de leitura

inversa

ARTE
NA ESCOLA

LEITURA AUTÔNOMA

Os direitos do leitor

4

A leitura de literatura: por quê? para quê?

Para começo de conversa



Quando você escuta a palavra “leitura”, quais lembranças vêm à sua mente?

Como foram suas primeiras experiências com a leitura?

Alguém lia para você quando criança? Como eram esses momentos?

E na escola, de quais experiências com a leitura você se recorda?



DICA!

Que tal organizar um painel com fotos que represente as experiências dos cursistas com a leitura? Cada um pode selecionar uma imagem – pode ser uma obra de arte, uma foto, uma ilustração... Esse painel pode ser construído fisicamente ou utilizando uma ferramenta digital, como o padlet, por exemplo.

Aprofundando as reflexões

Além das situações de leitura que contemplam os diferentes gêneros textuais, sejam nas aulas de Língua Portuguesa ou nas aulas de outros componentes curriculares, é essencial que a escola promova o encontro dos leitores com a literatura. Em outras palavras, é essencial que o professor leia, se possível diariamente, literatura – em prosa, em verso – *para* as crianças e *com* as crianças. Poemas, contos, microcontos, cordel, obras de arte e outros textos orais, escritos ou multimodais, devem ser inseridos na rotina das crianças como objetos de leitura, cujo objetivo principal é promover a fruição.

Mas, afinal, por que ler literatura *para* e *com* os leitores em formação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Entre as tantas finalidades da leitura – ler para aprender, ler para executar uma tarefa, ler para informar-se –, a de ler para entreter-se, divertir-se, para aprender a apreciar e para viver uma experiência estética é, sem dúvida, fundamental para a formação do leitor. Por isso, é tarefa da escola iniciar os estudantes na leitura, despertar neles o desejo de ler e garantir-lhes o acesso a um acervo de qualidade, por meio do qual possam ampliar seus conhecimentos sobre os textos, sobre a linguagem e até sobre si mesmos, sobre os diferentes modos de ser e de viver em diferentes lugares e culturas.

Nesse contexto, a leitura de literatura passa a ser o meio pelo qual a escola promove a construção de experiências e de novas aprendizagens. Afinal, é na literatura que se cumpre a finalidade de ler para encantar-se, viajar sem sair do lugar, para descobrir coisas novas, maravilhar-se.

A literatura possibilita ao leitor transitar entre o universo real e o imaginário. É verossímil, trata de acontecimentos que podem ou não ser reais, mas que são possíveis pela capacidade humana de inventar, de criar, de transcender. Nos textos literários, o leitor visita lugares, constrói e reconstrói cenários, experimenta diferentes papéis, cria e resolve problemas diversos, pensa sobre si, seus sentimentos, emoções, valores e sobre suas relações com o ambiente, com os outros, sobre sua atuação no mundo.

Além disso, por tratar dos sentimentos, comportamentos, aflições e frustrações humanas, a literatura favorece a experiência do sujeito com o texto, criando e fortalecendo vínculos entre o leitor e o objeto lido. E quanto mais íntimo é o leitor do texto, mais condições ele tem de pensar, de transformar-se e agir a partir do que lê.

A leitura de textos literários, em versos ou em prosa, pode ser realizada pelo professor, pelos estudantes de forma autônoma ou de forma compartilhada, pelo professor que ora lê para os estudantes, ora lê com eles. Além de definir de que forma será feita a leitura, o professor também deve considerar as especificidades do texto: é um texto em prosa ou em versos? Exige uma leitura declamada? É uma história que pode ser contada? Ou precisa ser lida, na íntegra, conforme o texto escrito?

Além disso, deve organizar um ambiente que favoreça a escuta atenta dos estudantes que, por meio da observação, da leitura em voz alta ou da troca de ideias acerca do que foi lido, terão a oportunidade de desenvolver habilidades de leitura essenciais para a sua formação como leitor.

Nessas situações, sobretudo quando o professor lê para os estudantes, ele se torna modelo de leitor e seus comportamentos e procedimentos diante do texto, bem como as palavras que pronuncia, a entonação, o ritmo e a emoção impressos na leitura são pouco a pouco incorporados e repetidos pelos estudantes em outras situações de leitura.

Outros dois aspectos que demandam atenção são: 1) a qualidade literária e linguística do livro/texto selecionado; 2) a adequação do assunto do texto à faixa etária.

A qualidade literária e linguística do texto está relacionada à linguagem escrita e às ilustrações. Quando selecionamos um livro de literatura para uma criança, geralmente, ficamos inseguros com as palavras difíceis, com as construções de frases que envolvem, por exemplo, o uso de pronomes oblíquos, entre outras que parecem dificultar a compreensão do pequeno ouvinte/leitor. No entanto, os sentidos serão construídos pela criança a partir de seus conhecimentos prévios, de suas experiências, das relações entre o texto verbal e não verbal com tudo o que ela já sabe e é capaz de pensar sobre o assunto. Não há, portanto, necessidade de simplificar o texto, substituindo palavras ou frases. Pelo contrário, é exatamente essa linguagem que servirá como modelo para que o estudante amplie seu vocabulário, suas construções sintáticas e avance em suas práticas de leitura, de escrita e em seus letramentos.

No caso da ilustração, é possível que busquemos livros cujas imagens sejam fiéis às representações reais e de acordo com a estética do adulto. No entanto, muitas vezes essas imagens são limitadas em termos de cores, traços e formas e podem ser até estereotipadas. Bem diferente dos desenhos das crianças, cujo sentido está no processo criativo, na exploração do papel, na diversidade de cores, traços e formas. Por isso, é preciso que as ilustrações causem encantamento, abram um leque de possíveis sentidos mais do que pareçam realmente o objeto representado.

Vejamos. Você conhece o conto de fadas clássico “Chapeuzinho Vermelho”, não é mesmo? Como é, para você, o lobo dessa história? Feche os olhos por alguns minutos e pense nessa personagem. Em seguida, descreva-o.

A seguir, há quatro ilustrações diferentes do conto “Chapeuzinho Vermelho”. Elas trazem representações do lobo próximas da imagem que você criou dessa personagem em sua mente?



É essencial ler obras de literatura para os pequenos leitores em formação, conforme mencionamos. Ler e contar histórias são práticas que contribuem não apenas para o desenvolvimento de habilidades essenciais de leitura, mas também para o desenvolvimento de competências socioemocionais, uma vez que a literatura possibilita ao sujeito pensar sobre si mesmo, sobre os outros e sobre as relações humanas e com o ambiente de modo geral.

Vamos ver o que diz o especialista Radamés Silva sobre a contação de histórias na escola?

A arte de contar histórias

Radamés Silva

Por que ouvimos e contamos histórias?

Toda pessoa é um contador de histórias, se começar a contar sua própria história. Todos contamos histórias. Todo ser humano é um contador de histórias, pois ao dizer sua história ele assume conscientemente sua condição de humano e faz História.

Desde os tempos mais remotos o homem conta histórias como uma forma de se conhecer, conhecer o outro e o mundo em que vive, bem como de compartilhar seus saberes, experiências, sentimentos e pensamentos. Nas histórias, ele manifesta e expressa medos, dúvidas, inquietações, êxitos e, também, busca respostas para os problemas que o afligem. Por isso, ouvir e contar histórias tem importante função cultural e social na transmissão e manutenção da tradição e na formação do humano. Ouvir e contar histórias cura, transforma, ensina.

Contar ou ler histórias? Tem diferença?

Existem fronteiras fluídas entre narração/contação de histórias, mediação de leitura e teatro. Ler e contar histórias são estratégias diferentes, mas ambas essenciais para a formação do leitor.

Em uma performance oral, o narrador pode, em algum momento, largar o livro e se envolver com alguma contribuição do público e usar um pouco do próprio espaço, das falas dos interlocutores, de recursos sonoros.

O importante é que, ao usar o livro, o professor seja fiel ao texto escrito, lendo-o, de fato, e não recriando a narrativa. Ele deve fazer uma escolha desafiadora e atraente tanto pelas ilustrações como pelo texto.

E na contação é preciso ter cuidado com o uso excessivo de acessórios e adereços, o intérprete não pode chamar mais a atenção que a narrativa da história. Um simples lenço pode virar uma mulher, por exemplo, e proporcionar várias situações no jogo simbólico do faz de conta, de tal forma que, no imaginário da criança, cada uma projete de acordo com seu repertório e criatividade, a mulher na qual o lenço se transformou.

Muitas vezes, duvidamos deste potencial criativo da criança e queremos entregar tudo pronto na história, tirando de dentro do baú tantas e tantas soluções que a criança acaba se perdendo em seu processo de construção de sentidos.

Por que a criança, quando pequena, pede para repetir a mesma história?

A criança pede para repetir a história para experienciar de novo e de novo aquela situação, para apreender outros aspectos, para sentir intensamente aquilo que lhe agrada ou desagradou, lhe causa prazer e alegria, mas também incômodo e temor. É uma forma de viver internamente o que a tocou, de desenvolver a imaginação, de observar com atenção para criar mimese, recriar situações próprias, originais, criativas, nas quais entra com todo o seu próprio corpo.

Recontar uma história é re-a-cor-dar, saber de cor, no sentido de que é preciso voltar ao coração para dar de volta, portanto com marcas subjetivas e afetivas. Mas recontar também implica aprender e memorizar: hábitos, atitudes, valores, enfim, situações significativas que nos momentos cruciais da vida possam ser evocadas. Por isso, é tão fundamental dar à criança o tempo necessário para ela elaborar internamente as imagens das histórias, bem como as próprias histórias.

Na cultura indígena, totalmente oral, as histórias são essenciais. São recontadas sempre e de novo, especialmente porque trazem referências do que aconteceu com os antepassados, cujos exemplos e conhecimentos são tão importantes para ela. É assim, por meio de uma ação mnemônica, mas sempre carregada de subjetividade, que as crianças vão memorizando e, simultaneamente, aprendendo e mantendo todo o conhecimento dos ancestrais, carregado na narração dos seus mitos e lendas.

É também um momento de escuta da criança.

Dar às crianças espaço e liberdade para expressarem o que sentem é fundamental. É importante, portanto, não reprimir a participação ou antecipação da criança no meio da história, pois isto faz parte do comportamento do ouvinte. Há contadores que incorporam essas falas ou intervenções das crianças, fazendo parte da história como contribuições.

Além disso, essas manifestações são muito significativas, pois dão pistas do que ocorre no interior das crianças: os sentimentos, as emoções, as sensações, as imagens que estão tão profundamente vivenciando. E essas pistas são essenciais para conhecer os problemas e tratar com as crianças.

Como contar histórias?

1. Seleção da narrativa e estudo do texto

Identificar o público-alvo, a faixa etária, de onde as pessoas são, o ambiente onde a história será contada; trabalhar unidades de ação, dividindo o texto de acordo com a mudança de ideia ou de cena ou de ação. Também criar imagens mentais ou subtítulos com uma única palavra (e projetar) para cada unidade; ler e reler o texto,

se apropriando dessas divisões em unidades; contar em voz alta para se ouvir; arejar a história colocando o seu jeito, confortável e seguro; envolver músicas, objetos ou ilustrar com outras histórias parecidas.

2. Recursos pessoais e vocais no contar histórias

Flexibilidade da voz como estratégia para pausas psicológicas: grave (faz bico), agudo (faz sorriso), articulação m-a-r-c-a-d-a, curvas de entonação ou melódicas, tônica das palavras. Criar as vozes dos personagens, criar pausas e promover o tempo de resposta do público, de criação de imagens mentais, acelerar num momento de correria e perseguição, relaxar num momento de repouso.

3. Linguagem corporal

Estar presente de corpo inteiro em estado de ânimo. Em sintonia com você e com a história que vai contar. Para isto, aqueça-se, espreguice-se, se alongue, boceje antes de começar. Observe o espaço e o melhor local para se posicionar em relação ao público. Atente-se à verticalidade, ela distancia; e à horizontalidade, se você se agachar, aproxima.

4. O olhar e as microfalas

Esteja atento a seus ouvintes: gestos, piscadelas, sorrisos e choros. A criança fala com o corpo inteiro, até desenha com a mão, mexe o pé. E divirta-se. Volte a ser criança!

5. Encerrar o momento de contação e finalizar uma história

O professor pode fazer uso de recursos para marcar o fim e/ou o início de uma contação. Essa estratégia, além de ensinar para os estudantes o que caracteriza aquele ritual e o que se espera deles enquanto leitores/ouvintes, pode ajudar a despertar a atenção, envolvendo-os na atividade que se inicia. Pode-se usar uma rima, uma parlenda, um sino, uma música, desde que seja confortável e de fácil compreensão para o público. No caso da escola, a estratégia pode ser sempre a mesma, de modo que o estudante, aos poucos, compreenda que aquele som indica o início da roda de leitura e/ou de contação de histórias. Para encerrar, a voz do contador/leitor diminui o volume e o compasso.

A roda de leitura de histórias na escola

A roda com as crianças, conduzida pelos professores, é um dos grandes rituais consolidados na rotina dos professores ao longo dos Anos Iniciais. É na roda que se dá espaço à fala e à escuta, à expressão corporal, à socialização e à oralidade, pois todos se veem ao mesmo tempo. Na roda de leitura, o professor deve se colocar no lugar de mais um leitor participante. Ao usar o livro, é importante na rotina consolidar um protocolo de leitura que aprofunde uma apreciação estética da obra. Apenas juntar crianças e livros não é suficiente para formar leitores.

Vejamos uma sugestão de protocolo:

1. Apresentar a capa, o autor, ilustrador, a quarta capa, a página de rosto.
2. Se as ilustrações usam muitas ou poucas cores e se ocupam a página inteira.
3. Qual a relação entre a ilustração e o texto verbal? Diz a mesma coisa ou complementa?
4. Como o autor envolve o leitor, utilizando a linguagem formal ou coloquial?
5. Como são os personagens? Quais suas virtudes e defeitos?
6. Qual a trama? Narrativa de aventura? De medo? De mistério?
7. O assunto é novo? Em que tempo e lugar se passa?
8. Ambientar o espaço não é enfeitar. E sempre que possível com produções ou com texturas que revelem os traços ou os vestígios do processo artístico e criativo, que identifiquem as digitais das crianças, fortalecendo o reconhecimento e a apropriação. Se for uma produção do adulto, revela estranheza, e sem autoria delas.

Cantinhos de leitura na escola e em casa

Preparar o ambiente também é essencial para ler e contar histórias na escola. O ambiente criado / descoberto é convidativo? É confortável? O livro está acessível? Qual a altura das estantes? Como o livro é posicionado? Existe um ritual para receber um livro novo? Os esconderijos, como embaixo da mesa ou da escadaria, uma quina da sala, uma cabana, são espaços que aguçam a escuta. São convites para o reino da entonação e da polifonia, da magia e do encantamento.

Por último e não menos importante... evitar perguntar o que mais a criança gostou na história. Muitas vezes ela vai elaborar uma resposta para atender ao desejo insistente do adulto. É desfocar a totalidade da experiência para reduzi-la a alguns pontos sem a menor importância.

Vivenciar para refletir

Que tal preparar uma leitura ou contação de um livro/história favorito?

É importante, em primeiro lugar, selecionar o livro/história de acordo com o público-alvo. Depois, decidir se fará a leitura ou a contação, considerando as diferenças explicitadas em relação às estratégias. Organize o ambiente, separe os materiais, se necessário, os objetos sonoros, música de fundo. Considere o protocolo sugerido acima e elabore boas perguntas para explorar o livro/histórias com seus ouvintes.

Você também deve ouvir as leituras preparadas pelos demais cursistas. Que tal escrever uma apreciação sobre esse momento e comentar sobre o livro/história que mais gostou? Ao final, vocês podem organizar uma roda de conversa para comentar sobre esse momento.



Para anotar

- A leitura de literatura - além da leitura de textos de gêneros diversos nas aulas de Língua Portuguesa e, também, de outras áreas do conhecimento - é essencial para a formação do leitor, sobretudo ao longo dos Anos Iniciais, período em que se consolida a alfabetização e ampliam-se as práticas de letramentos dos estudantes.
- Para ler literatura é preciso aprender a encantar-se, a apreciar, a construir sentidos livres de julgamento, a experimentar, a imaginar e a criar. Por isso, é essencial que a leitura literária faça parte da rotina dos estudantes na escola. Em verso ou em prosa, o importante é que os pequenos leitores tenham a oportunidade de aprender a ler com essa finalidade, que é bastante diferente das demais finalidades da leitura, como, por exemplo, ler para aprender a fazer algo, ler para informar-se, entre outras.
- A leitura literária na escola envolve a preparação do ambiente, a construção de um ritual de leitura, a escolha/seleção de livros/textos com qualidade literária, tanto da linguagem escrita quanto das ilustrações, além de uma preocupação com a adequação à faixa que, além de responder aos termos legais sobre a classificação etária, ainda pode ser decisiva para despertar o interesse dos leitores/ouvintes.
- Além de contribuir para a formação do leitor e de contemplar habilidades de leitura essenciais determinadas nos documentos legais, como a BNCC, por exemplo, a leitura de literatura contempla a dimensão humana da formação dos sujeitos. Está, portanto, relacionada ao desenvolvimento das competências emocionais, do autoconhecimento, da empatia e das reflexões acerca da convivência, da atuação cidadã e consciente em relação ao meio, aos outros e a si mesmo.



Literatura

Construir Conhecimentos

Práticas de leitura

DECODIFICAR
OU
COMPREENDER?

Roda de leitura

ARTE NA ESCOLA

TEXTOS MULTIMÉDIAS

as

5

Diversos textos, diversas leituras: algumas considerações sobre a leitura dos textos multissemióticos

Para começo de conversa

Leia os textos a seguir. O que eles possuem em comum? Quais suas características? O que é preciso para ler e compreender esses textos?

3 TÓPICOS SOBRE O CORONAVÍRUS

Higiene, isolamento social e atenção aos sintomas são essenciais no combate à COVID-19 enquanto cientistas desenvolvem remédios e vacinas

1 ATENÇÃO À HIGIENE

Higienização frequente é a principal forma de evitar o contágio pelo novo coronavírus

CONTÁGIO OCORRE POR CONTATO FÍSICO E COM SECREÇÕES (TOSSE E ESPIRRO POR EXEMPLO) DE PESSOA INFECTADA

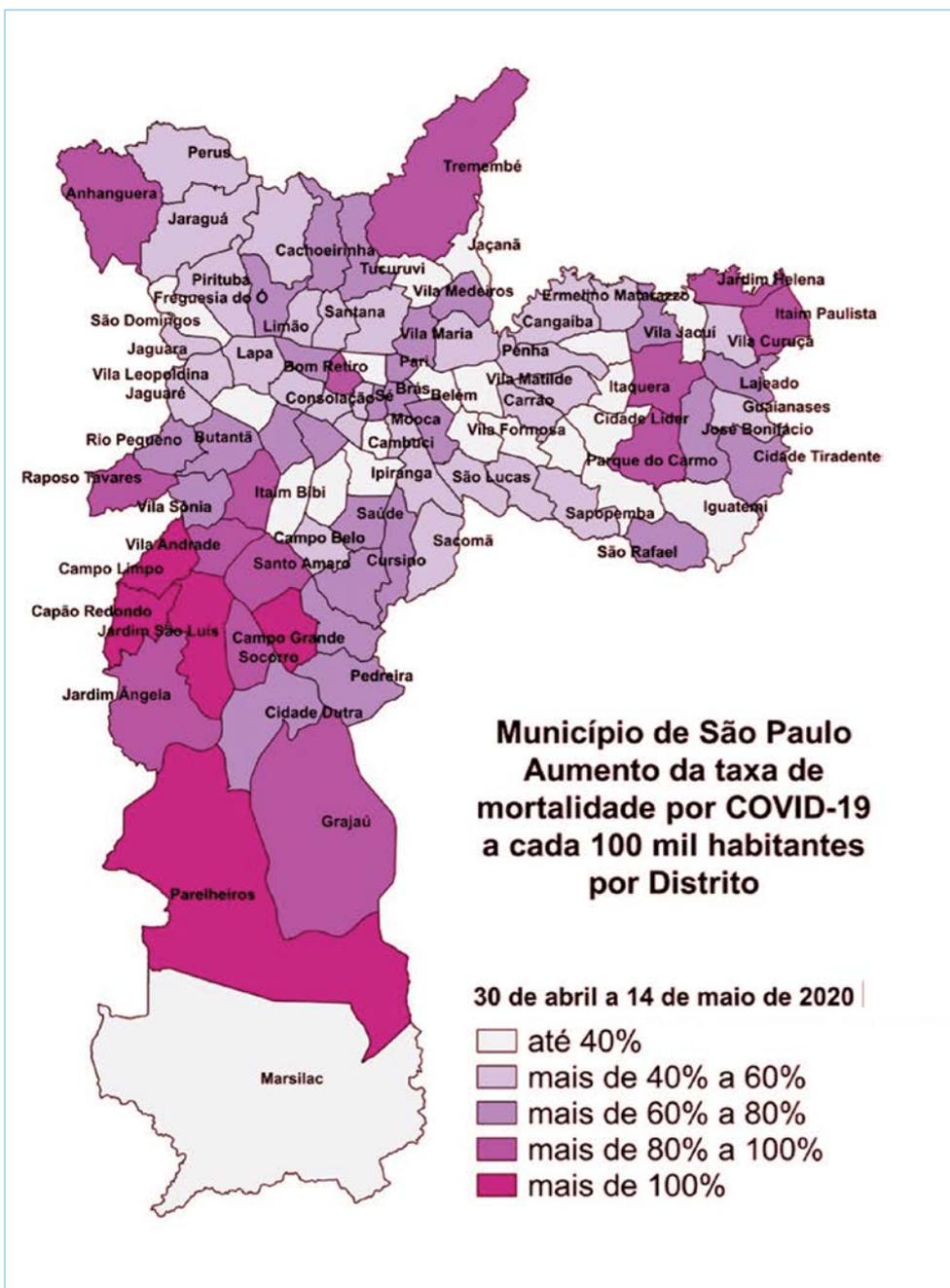
Sempre lave as mãos com água e sabão ou use álcool gel

Cubra a boca e o nariz ao tossir e espirrar (use lenços de papel, de preferência, e jogue-os fora)

Mantenha o ambiente ventilado

Higienize o telefone celular com álcool isopropílico 70%

Fonte: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/coronavirus/infograficos/>, último acesso em 26/04/2021.



Mapa do aumento da taxa de mortalidade por coronavírus em cada distrito, divulgado pela prefeitura de São Paulo, com dados de 30 de abril a 14 de maio de 2020.

Fonte: https://www.observatoriodasmetropoles.net.br/wp-content/uploads/2020/07/Mapa4_comp.png



Fonte: <https://makeameme.org/meme/aula-online-3e3b15c576> último acesso em 04/05/2021.



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/750975306587398851/>

Seja para informar ou para divertir, seja sobre um assunto polêmico ou não, os textos que articulam diversas linguagens em sua composição e que utilizam dos mais variados recursos para a construção de sentidos estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano, na TV, nos meios impressos ou digitais.

Memes, mapas, infográficos, tirinhas, charges, histórias em quadrinhos, entre tantos outros textos multissemióticos invadiram os diversos contextos de comunicação e hoje são lidos e produzidos por nós e, muito mais, por nossos estudantes, sobretudo fora da escola.

E não é apenas nas situações de comunicação que esses textos ganharam espaço. Na Base Nacional Comum Curricular esse termo também aparece e há, inclusive, habilidades de leitura/escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística e semiótica previstas para a abordagem desses textos.

Vejamos o que diz o documento:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. (BNCC, p. 66)

Mas o que é semiose? E o que é multisseiose? O que é um texto multissemiótico?

Em linhas gerais, a semiose pode ser definida como um processo de construção de sentidos por meio da seleção e combinação de diferentes signos, que podem ser escritos, sonoros ou visuais. A multisseiose, portanto, caracteriza-se pela articulação de signos de naturezas diferentes: as tirinhas, por exemplo, articulam o texto escrito à imagem, os vídeos articulam imagens em movimento e textos orais.

Os textos multissemióticos são, então, aqueles cujo sentido resulta da articulação de diferentes linguagens e signos linguísticos. Podem combinar fala e imagem, estática e/ou em movimento, escrita e imagem, escrita, imagem e recursos sonoros entre tantas outras possibilidades de produção.

E, nesse caso, devem ser, também, objeto de estudo das aulas de Língua Portuguesa ao longo da educação básica. Isso porque, se são lidos e produzidos fora da escola, constituem possibilidades de comunicação, de expressão e de interação e desvelam ideias, ideologias, preferências, opiniões etc. Pensar sobre os sentidos desses textos e aprender a selecionar e combinar signos para produzi-los requer habilidades específicas que precisam ser desenvolvidas na escola.

Para pensar

Quais textos multissemióticos fazem parte do seu dia a dia? Liste-os e compartilhe a sua lista com seus colegas para verificar como esses textos têm sido utilizados por vocês, em quais situações de comunicação, com quais finalidades, para quais interlocutores.

Aprofundando as reflexões

Conforme evidenciamos, o caráter multissemiótico dos textos explicita a necessidade do trabalho com diferentes gêneros textuais que promovam o diálogo entre si e com os gêneros constituídos a partir de diferentes linguagens, contendo vários recursos visuais: desenhos, fotografias, gráficos, infográficos, tabelas, links, vídeos etc. E que transitem por diferentes campos de atuação (artístico-literário, da vida cotidiana, da vida pública, das práticas de estudo e pesquisa), de modo a contribuir para que o estudante se torne cada vez mais autônomo para ler, escrever e escutar de forma crítica, construir conhecimentos diversos, expressando ideias, experiências e sentimentos e partilhando esses conhecimentos.

Nesse sentido, o trabalho com gêneros multissemióticos implica diferentes modos de ler e escrever, uma vez que o leitor encontra nesses textos multimodais linguagem verbal (oral e escrita) e linguagem não verbal (imagens estáticas e em movimento, sons) que, integradas, constroem seu sentido: imagens, cores, tipos de letras carregam sentidos que devem ser lidos, interpretados e inferidos. Os textos multissemióticos representam e comunicam, fazendo interagir essas linguagens.

No caso das narrativas não-verbais ou que conjugam a imagem e o texto escrito, como as histórias em quadrinhos e as tirinhas, por exemplo, a habilidade demanda o planejamento de situações de leitura com foco na análise dos textos, nas quais os alunos possam:

1. Ler imagens em narrativas visuais, com mediação do educador, para que, gradativamente, o estudante possa ser capaz de relacionar linguagem verbal e não verbal e compreender globalmente o texto.
2. Identificar diferentes tipos de balão, letras e onomatopeias, expressões visuais, entre outros recursos expressos nas imagens.

3. Ter acesso a um acervo diversificado de gibis, revistas e livros de histórias em quadrinhos, tirinhas, por meio de minibibliotecas itinerantes, a fim de tornar a leitura acessível para os alunos.
4. Realizar atividades diversas, como escrever textos nos balões vazios das tirinhas, considerando os elementos não-verbais de cada quadrinho, a expressão das personagens etc. E, posteriormente, comparar a própria produção e a versão original do texto. Ou, ainda, reescrever narrativas em prosa em quadrinhos, definindo as falas das personagens e ilustrando as cenas para compor a história.
5. Recriar, por meio da linguagem não-verbal, narrativas ficcionais em prosa.
6. Recontar, oralmente e/ou por escrito, narrativas não-verbais em quadrinhos.

No entanto, é preciso considerar que, para cada gênero textual, serão necessários conhecimentos e habilidades específicos. Um bom leitor de tirinhas não será necessariamente um bom leitor de infográficos, por exemplo. Isso porque, embora ambos os textos sejam multissemióticos, possuem suas especificidades, sobretudo no uso da linguagem e dos recursos linguísticos. É preciso que os textos sejam, de fato, objetos de estudo, que sejam lidos, explorados, analisados, comparados a outros textos do mesmo gênero e de gêneros diferentes pelos estudantes, para que estes possam compreendê-los e se apropriar de suas regularidades.

Os textos multissemióticos também são chamados multimodais, pois caracterizam-se, essencialmente, pela articulação das múltiplas modalidades da linguagem.

O texto a seguir foi escrito por Roxane Rojo e publicado no “Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores” e está disponível no link <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais>.

Textos multimodais

Roxane Rojo*

Um texto ou enunciado é um dito (ou cantado, escrito, ou mesmo pensado) concreto e único, “irrepetível”, que gera significação e se vale da língua/linguagem para sua materialização, constituindo o discurso. Um texto é “irrepetível”, pois ainda que seja “o mesmo”, ou muito semelhante a um outro texto, estará enunciado em um novo contexto, o que modifica suas relações de sentido.

Na era do impresso, reservou-se a palavra “texto” principalmente para referir os textos escritos, impressos ou não; na vida contemporânea, em que os escritos e falas se misturam com imagens estáticas (fotos, ilustrações, gráficos, infográficos) e em

movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas), a palavra “texto” se estendeu a esses enunciados híbridos de “novo” tipo, de tal modo que hoje falamos também em textos orais e em textos multimodais, como as notícias televisivas e os vídeos de fãs no YouTube.

As mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação, o surgimento e ampliação contínuos de acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação provocaram a intensificação vertiginosa e a diversificação da circulação da informação nos meios de comunicação analógicos e digitais, que, por isso mesmo, distanciam-se hoje dos meios impressos, muito mais morosos e seletivos, implicando, segundo alguns autores, como Chartier e Beaudouin, mudanças significativas nas maneiras de ler, de produzir e de fazer circular textos nas sociedades.

Esses “novos escritos”, obviamente, dão lugar a novos gêneros discursivos, quase diariamente: *chats*, páginas, *tweets*, *posts*, *ezines*, *funclips* etc. E isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita”, que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multissemiótica (multiplicidade de semiotes ou linguagens), ou multimodalidade. São modos de significar e configurações que se valem das possibilidades hipertextuais, multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico e que trazem novas feições para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam. Esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram, hoje, também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos).

Isso se dá devido à linguagem digital que, indiferente ou alheia às múltiplas semiotes (linguagens), reconfigura todas essas modalidades de linguagem e mídias em um código numérico binário. As mídias digitais facilitam a modificação e recombinação de conteúdos oriundos de quaisquer mídias, porque os processos de digitalização reduzem qualquer conteúdo informativo, originado de qualquer mídia, codificado em qualquer linguagem, a um código numérico/binário comum, o qual pode ser manipulado de forma automatizada.

Evidentemente, isso coloca novos desafios aos letramentos escolares.

* A professora Roxane Rojo é livre-docente do Departamento de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e referência em estudos relacionados à educação linguística. Para saber um pouco mais sobre a autora e suas pesquisas, acesse o link a seguir e leia sua entrevista concedida ao Programa Escrevendo o Futuro.

Link para acessar a entrevista:



<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/videos/formacao/palestras/artigo/2239/pedagogia-dos-multiletramentos>

Que tal uma atividade multissemiótica?

Depois de ler o texto da professora Roxane Rojo, assista ao vídeo cujo link está indicado a seguir e tome nota das principais informações acerca dos textos multimodais ou multissemióticos.

Elabore um registro – se possível utilizando múltiplas linguagens – reorganizando essas informações e compartilhe-as com seus colegas.

Link para acessar o vídeo:



<https://www.youtube.com/watch?v=kRvtnRDlh6A>

É fácil produzir um texto multimodal/multissemiótico? Por quê?

Ler para conhecer

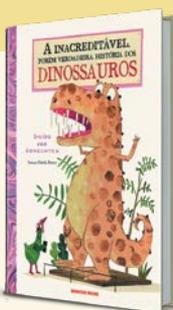
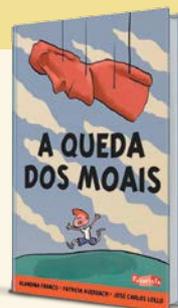
A editora Brinque-Book postou em seu blog sugestões de livros que se caracterizam pela multimodalidade da linguagem, ou seja, são multissemióticos e podem subsidiar o trabalho com esses textos. Confira, a seguir, alguns títulos:

A queda dos moais

FRANCO, Blandina; AUERBACH, Patrícia e LOLLO, José Carlos (ilustrações)

Editora: Brinque-Book

Temas: Ficção em 29 tipos de texto (crônica, lista, mensagem virtual, gráfico e outros) / humor / curiosidades



A incrível, porém verdadeira, história dos dinossauros

GENECHTEN, Guido van (autor / ilustrador)

Tradução: Camila Werner

Temas: Dinossauro / Evolução das espécies / Extinção / Álbum fotográfico / Humor



Leia a postagem completa no blog da Editora Brinque-Book, disponível no link <https://blog.brinquebook.com.br/sala-de-leitura/textos-multissemióticos-livros/>
Acesso em 26/04/2021.

Vivenciar para refletir

Se você já planejou uma atividade ou uma sequência de atividades a partir de um texto multimodal ou multissemiótico, terá a oportunidade de revisita-la e aprimorá-la após os estudos realizados. E se ainda não levou esses textos para a sua sala de aula, é chegada a hora de fazê-lo!

A BNCC faz referência aos textos multissemióticos, reforçando a necessidade de contemplá-los nas aulas de Língua Portuguesa como objeto de ensino a partir dos quais são propostas práticas de linguagem diversas, de oralidade, produção de textos, leitura e análise linguística e semiótica.

A seguir, reproduzimos a competência 3 e as habilidades para o segmento e para os anos que se referem aos textos multissemióticos. Leia-as com atenção e discuta com seus colegas o que indicam em relação aos gêneros textuais, às práticas de linguagem e ao que se espera que os estudantes aprendam.

Competência específica Língua Portuguesa

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

Anos	Habilidades
1º ao 5º	(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos. (EF15LP08) Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.
3º ao 5º	(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa.
5º ano	(EF05LP28) Observar, em ciberpoemas e minicontos infantis em mídia digital, os recursos multissemióticos presentes nesses textos digitais.

Em seguida, escolha um gênero textual multissemiótico adequado para a faixa etária com a qual você atua e elabore uma proposta de atividade ou uma sequência de atividades que possa ser aplicada para a sua turma, considerando as habilidades postuladas na BNCC e as práticas de linguagem essenciais para a consolidação da alfabetização e a ampliação das práticas de letramento dos seus estudantes.

Você pode trabalhar individualmente ou em grupos.

Pode utilizar ferramentas digitais que favoreçam a elaboração do planejamento das atividades, como o *Evernote*, por exemplo. Também é fundamental compartilhar com seus colegas o seu trabalho.

Sugestão de leitura para inspiração

Que tal a leitura de um texto publicado no site do Porvir sobre como os memes possibilitaram ensinar e aprender sobre história da arte durante as aulas remotas? A leitura pode ser inspiradora para o desafio de elaborar atividades a partir de textos multissemióticos.

Acesso o texto no link



<https://porvir.org/memes-abrem-espaco-para-discutir-historia-da-arte-em-aulas-remotas/>



Para anotar

- Os textos multissemióticos, também chamados multimodais, se caracterizam, principalmente, pela articulação de diferentes linguagens – oral, escrita, visual – e de diferentes recursos linguísticos em sua composição, constituindo a unidade de sentido que determina o texto.
- São exemplos de textos multimodais/multissemióticos: tirinhas, histórias em quadrinhos, memes, charges, infográficos, notícias, reportagens, entrevistas, entre outros textos quando veiculados na TV e/ou em podcasts, por exemplo.
- Os textos multimodais ou multissemióticos podem ser impressos ou digitais e estão ganhando espaço dentro e fora da escola, impulsionados pela tecnologia e pela comunicação mediada por ela.
- A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) faz referência direta aos textos multimodais/multissemióticos e relaciona competências para o componente curricular Língua Portuguesa e habilidades para os Anos Iniciais específicas para a leitura e produção desses textos.
- Não se trata apenas de incorporar ao currículo de Língua Portuguesa textos contemporâneos, que emergem dos novos contextos de comunicação. Mas, também, assegurar a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades linguísticas essenciais para que os estudantes ampliem suas práticas de letramento, sendo capazes de ler e de produzir esses textos.

Práticas de leitura

Construir Con

DECODIFICAR
OU

COMPREENDER?

Roda de leitura

ARTE NA ESCOLA

SOCIOINVESTIGATIVA SOLVEL

Práticas
pedagógicas

Os direitos do le

6

Ler para construir conhecimentos em outras áreas: algumas considerações sobre a leitura de problemas nas aulas de Matemática

Este capítulo foi escrito com base na dissertação de mestrado “Plano de texto e sequências textuais em problemas matemáticos e algumas considerações acerca da leitura desses textos”, de Isabele Veronese, disponível na internet.

Conheça o texto completo no link:

<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14326>



Para começo de conversa

Ambos os textos apresentados na próxima página são problemas matemáticos e foram retirados de livros didáticos para o 5º ano do Ensino Fundamental.

Vamos pensar...

- Os textos são semelhantes? Em que se parecem? Quais as diferenças?
- O que o estudante precisa saber para resolver cada um dos problemas?
- Quais habilidades de leitura podem contribuir para que o estudante resolva os problemas?
- É possível desenvolver habilidades específicas para a leitura, compreensão e resolução de problemas matemáticos?

o Problema AGORA É...

Leia mais sobre
Problemas matemáticos



Nesta atividade, não é preciso fazer cálculos. Basta analisar o que o problema pede.

Reservar tempo para o lazer é muito importante, pois o descanso estimula a criatividade e auxilia a estudar e a trabalhar melhor. Siga as pistas a seguir e complete com o nome de cada pessoa de acordo com o que ela gosta de fazer como atividade de lazer.

- Bruno não gosta de pintar, como uma de suas amigas prefere.
- Quem adora brincar com *videogames* trabalha na mesma empresa em que Valéria trabalha.
- Cláudia e Valéria não gostam de diagramas nem de quebra-cabeças.
- Renato é capaz de passar um dia inteiro resolvendo diagramas.



Pintura

Valéria



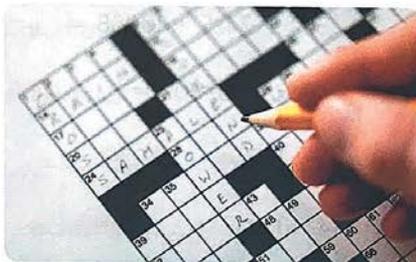
Quebra-cabeça

Bruno



Videogame

Cláudia



Diagramas

Renato

o Problema AGORA É...

Na primeira travessia, vão dois adultos, e um deles retorna; depois, vão um adulto e uma criança, e só retorna o adulto; novamente, vão um adulto e a segunda criança, e o adulto retorna; finalmente, o adulto leva o terceiro adulto para a outra margem.

Três adultos e duas crianças precisam atravessar um rio, mas para isso eles dispõem de um pequeno bote, que pode levar apenas duas pessoas de cada vez. As crianças podem ficar sozinhas, no barco ou em alguma das margens do rio, e apenas os adultos sabem pilotá-lo.

Como fazer para que todos atravessem o rio? Represente, no caderno, a situação da maneira como preferir.

SOUZA, M. H. S. de; SPINELLI, W. Asas para voar matemática – 5º ano. São Paulo, Ática, 2011

Uma definição clássica para “problema”, e com a qual concordam muitos pesquisadores, é a de que problema é a situação que um indivíduo ou um grupo quer ou precisa resolver e para a qual não dispõe de uma resolução imediata.

Embora haja outras tantas definições para o termo “problema”, relacionadas a situações, contextos e sujeitos diversos, interessa-nos a ideia comum entre elas de que um problema é uma situação caracterizada pelo obstáculo existente entre o que é proposto e o que se pretende atingir. Em outras palavras, um problema é um desafio, uma situação não resolvida que precisará ser reconhecida e encarada por um indivíduo que deseja resolvê-la e que, para tanto, necessitará de ações práticas ou mentais que ainda não lhe são imediatas.

Nesse sentido, os problemas não se restringem ao ambiente escolar, tão pouco à Matemática. Fazer funcionar, emergencialmente, um eletrodoméstico que está quebrado, pegar ou guardar um objeto a uma altura muito superior à do sujeito que se propõe a essa tarefa ou transportar objetos grandes e pesados podem ser problemas para algumas pessoas, em algumas situações.

Crespo e Pozo (1998) confirmam essa ideia ao relacionar diferentes tipos de problemas aos contextos nos quais eles surgem. Para os autores, “é conveniente analisar os diferentes significados que o termo problema adota em contextos escolares, cotidianos e também científicos, já que talvez se trate de tarefas bem diferentes do ponto de vista de quem os resolve” (p. 69). Interessa-nos, portanto, delimitar a definição de problema de Matemática que surge e circula no contexto escolar, esclarecendo as suas características em relação às definições mais genéricas para o termo problema.

Segundo os autores, os problemas científicos, escolares e cotidianos diferem-se, basicamente, pela natureza, finalidade e processos de resolução.

Os problemas científicos são de natureza teórica e têm como objetivo investigar os modelos por meio dos quais a realidade é representada e interpretada. Para tanto, os cientistas

dispõem de um método rigoroso e que prevê etapas, quais sejam: observação, formulação de hipóteses, experimentações, confronto das hipóteses a partir dos resultados obtidos. A finalidade da resolução desses problemas é compreender processos e generalizar princípios que possam ser aplicados a outras situações.

Já os problemas cotidianos são de natureza pessoal, relativos à realidade e surgem das relações do sujeito com o mundo e com os outros. Geralmente, os processos de resolução desses problemas são práticos e procedimentais e visam alcançar um resultado. Não há a necessidade de compreender os meios que levaram ao resultado ou de torná-los conscientes e aplicáveis a outros problemas, em outras situações.

Os problemas escolares inserem-se, exatamente, entre o problema científico e o problema cotidiano. Isso porque, muitas vezes, espera-se que o aluno aprenda e utilize os processos científicos ensinados na escola para resolver os problemas que lhe são propostos, enquanto suas ações diante de um problema aproximam-se muito mais do caráter prático e procedimental da resolução de problemas do dia a dia.

Em outras palavras, uma das principais características do problema escolar é o elo que ele estabelece entre os conhecimentos cotidianos dos alunos de como resolver problemas e o que eles precisam aprender acerca do rigor científico dessa tarefa.

Em se tratando, especificamente, de problemas escolares, além da natureza, da finalidade e dos processos de resolução desses problemas, outros critérios foram propostos por diferentes autores para caracterizar tais problemas. Um desses critérios é a diferenciação entre problema e exercício.

A principal diferença entre problema e exercício, no âmbito escolar, é relativa às condições de resolução de ambos das quais dispõe o sujeito que interage com elas. Enquanto o problema, conforme citado, é uma situação para a qual o sujeito não tem uma solução imediata, o exercício é uma situação diante da qual o sujeito sabe quais caminhos percorrer para resolvê-la, utilizando-se de procedimentos automatizados, de forma mais ou menos imediata, sem ter de refletir ou tomar decisões referentes aos passos a serem dados.

Há, ainda, outros critérios segundo os quais diversos autores caracterizam os problemas escolares, especificamente os de Matemática, como o tipo de resposta, de enunciado ou de resolução.

Stancanelli (2001) afirma que os problemas matemáticos dividem-se em dois grupos: os convencionais e os não convencionais. Tal divisão resulta de características relativas à elaboração do texto do problema, das estratégias de resolução que eles implicam e do tipo de resposta que possibilitam.

São, segundo a autora, problemas convencionais os que se apresentam na forma de texto escrito, com frases curtas e objetivas. Seus enunciados trazem todos os dados necessários para que se chegue à solução na ordem em que devem ser utilizados. Podem ser resolvidos

pelo uso direto de um algoritmo e tem uma única resposta possível. Esses são, segundo a autora, os problemas mais comuns nos livros de Matemática.

Já os não convencionais são os que rompem com uma ou mais características dos chamados convencionais. Neste caso, podem apresentar textos mais complexos, falta ou excesso de dados, mais de uma resposta possível ou não terem solução. Segundo a autora, os problemas não convencionais exigem do resolvidor “uma atitude que não é passiva e requer uma postura diferenciada frente à resolução de problemas”. (p. 107)

Pires (2006) propõe uma caracterização dos problemas de Matemática tomando como critério os enunciados desses textos. Para a autora, os enunciados dos problemas podem ser: contextualizados ou descontextualizados; abertos ou fechados. Podem ainda mobilizar conhecimentos técnicos, mobilizáveis ou disponíveis e oferecer dados excedentes ou não.

Os enunciados contextualizados explicam-se pela própria denominação: são os vinculados a um contexto. Já os descontextualizados restringem-se à aplicação de fórmulas, propriedades e definições com o objetivo de treinar Matemática.

Os enunciados abertos possuem mais de uma resposta possível, enquanto os fechados se limitam a uma única resposta.

Quanto aos conhecimentos mobilizados pelos enunciados, eles podem ser técnicos, mobilizáveis ou disponíveis.

Os enunciados que mobilizam conhecimentos técnicos são aqueles que explicitam quais conhecimentos matemáticos devem ser aplicados para resolver o problema. Ao sujeito, diante desses enunciados, cabe, apenas, identificar e aplicar esses conhecimentos, sem a necessidade de refletir ou tomar decisões para chegar à resolução do problema proposto.

Já os enunciados que mobilizam conhecimentos mobilizáveis trazem pistas de quais conhecimentos podem ser utilizados para se chegar à resolução, porém exigem do sujeito que resolve o problema o estabelecimento de relações e a tomada de decisões em relação à maneira como pode utilizar esses conhecimentos.

Por fim, os enunciados que mobilizam os conhecimentos disponíveis exigem maior conhecimento específico de Matemática, uma vez que não oferecem pistas de quais deles serão necessários para se chegar à resolução do problema.

Sternberg (2008) classifica os problemas, segundo a clareza de seus caminhos para a resolução, em dois tipos: os problemas bem-estruturados e os mal-estruturados. Para o autor, são problemas bem-estruturados aqueles que apresentam caminhos claros para se chegar à resolução. Já nos problemas mal-estruturados não há caminhos claros e prontamente disponíveis para uma solução. O autor complementa, afirmando que, “em relação a estes problemas, grande parte da dificuldade está em construir um plano para seguir sequencialmente uma série de passos que se aproximem cada vez mais de sua solução”. (p. 377)

Em síntese, embora haja uma concordância entre autores em relação à definição de problema, os critérios adotados para caracterizá-los no âmbito escolar e, especificamente nas aulas de Matemática, são bastante diversos. Além disso, esses critérios, geralmente, são de natureza matemática, ou seja, estão vinculados aos conhecimentos matemáticos envolvidos no problema ou às estratégias que levarão à sua solução.

Em se tratando da leitura de problemas, interessam-nos as pistas relativas aos textos dos problemas e às características que são estáveis nesses textos. Em outras palavras, ao analisar os textos dos problemas de Matemática, é fundamental identificar as marcas textuais regulares na composição desses textos. Isso porque, nas regularidades do texto dos problemas estão os indícios de que necessita compreender o sujeito que se propõe a lê-los e a resolvê-los.

Desafio



Volte aos problemas apresentados no início deste capítulo e pense sobre as pistas linguísticas que podem auxiliar o estudante a compreender e a resolver os problemas. Você pode utilizar lápis de cores diferentes para marcar informações importantes, palavras-chave e até mesmo para decompor o texto em partes. Vamos tentar?

Aprofundando as reflexões

A resolução de problemas tornou-se tema recorrente entre professores e pesquisadores da educação matemática e de diversas áreas do saber correlatas. Para os professores, interessa a demanda relativa às práticas de sala de aula e para os pesquisadores as respostas para a pergunta: como os alunos aprendem e pensam a Matemática?

Uma brevíssima retrospectiva às tendências curriculares do ensino de Matemática no século XX leva-nos a um ensino de Matemática restrito à memorização de conceitos e procedimentos e à aplicação de técnicas. Ainda a Matemática moderna do fim da década de 50, carregada de abstrações e algoritmos, embora apontasse para outras perspectivas no ensino da Matemática, esbarrava nas necessidades da sociedade tecnicista da época.

O fracasso escolar no ensino da Matemática evidenciou-se já nos primeiros anos da década de 60: as pesquisas relativas à aprendizagem da Matemática na escola constatavam que as crianças não aprendiam Matemática e não sabiam resolver problemas.

Somente em 1980 surgem as primeiras pesquisas e movimentações favoráveis à resolução de problemas como cerne do ensino de Matemática. É nesse período que são propostos, também, diferentes métodos e concepções a respeito do desenvolvimento do pensamento matemático e da relevância da resolução de problemas como via para acessá-lo.

Polya (1978), um dos precursores na proposição do ensino da Matemática por meio da resolução de problemas, postulava que resolver problemas é uma capacidade inata aos seres humanos e a essência da própria inteligência humana. Logo, se a escola espera contribuir para o desenvolvimento da inteligência, precisa ensinar os alunos a resolverem problemas. E a Matemática, para o autor, é o único assunto na escola secundária que permite ao professor e aos alunos resolverem problemas em um nível científico.

Ao longo das últimas décadas, as ideias de Polya foram ampliadas e novas contribuições advindas das pesquisas, tanto na área da educação matemática quanto da psicologia cognitiva, apontaram para a relação entre o desenvolvimento do pensar e do pensar matematicamente.

Nesse contexto de aproximação da Matemática e das ciências cognitivas são intensificadas as relações entre ler, escrever e aprender Matemática. Para Schoenfeld (1996), resolver um problema está muito além de apresentar respostas a exercícios solicitados pelo professor ao fim de um conteúdo ensinado.

Para o autor, aprender Matemática implica participar de um ambiente em que os sujeitos vivam e produzam a Matemática, motivados pela resolução de problemas. A esse ambiente o autor chamou “microcosmos de cultura matemática”. Confirmamos, assim, a relação entre a aprendizagem da Matemática e a comunicação, que envolve os atos de leitura, de escrita e de expressão oral por meio dos quais os alunos farão e aprenderão Matemática.

Assumida essa relação entre a aprendizagem da Matemática e da língua materna, deparamo-nos com outros questionamentos relativos a ela, entre os quais o que deu origem a esta investigação: as dificuldades dos alunos em ler e interpretar textos comprometem a resolução de problemas?

Certamente, ao nos perguntarmos *Por que seus alunos têm dificuldades para resolver problemas?*, uma das respostas frequentes será a dificuldade que os alunos têm para ler e interpretar os problemas de Matemática. A hipótese é a de que se os alunos tivessem mais fluência na leitura nas aulas de Língua Portuguesa, conseqüentemente, eles seriam melhores leitores e resolvidores de problemas nas aulas de Matemática.

Curi (2009) amplia essa hipótese ao afirmar que, além das dificuldades de leitura e interpretação, a ausência da autonomia na leitura de textos matemáticos, quase sempre traduzidos pelos professores e a própria construção desses textos, muitas vezes descontextualizados, despersonalizados e econômicos, podem dificultar o desempenho dos alunos na resolução de problemas e de exercícios de Matemática de modo geral².

2 - Curi (2009) e outros autores tratam da linguagem matemática em textos de problemas matemáticos e outros enunciados que circulam nas aulas de Matemática. Nesta pesquisa, ater-nos-emos aos textos dos problemas de Matemática e adiante trataremos da definição de problema de Matemática e suas diferenças em relação a outros exercícios comuns a essas aulas.

Smole e Diniz (2001) também concordam e ampliam essa relação, ao postularem que as dificuldades dos alunos para resolver problemas se resumem a dois aspectos principais: a linguagem e o conteúdo específicos da Matemática.

As ideias dessas autoras reforçam a relação existente entre a leitura e a resolução de problemas, mas alertam também para o fato de que essa relação pode ser, muitas vezes, simplista e equivocada. Isso porque não podemos desconsiderar as especificidades do texto do problema de Matemática e a necessidade de abordagem desses textos como objeto de leitura das aulas de Matemática.

Sanz Lerma (1990), ao tratar da relação entre comunicação, linguagem e Matemática, afirma que há uma diferença significativa entre a comunicação verbal e a comunicação matemática, no que respeita ao caráter simbólico e aos signos linguísticos que constituem essas linguagens.

Para a autora, é inapropriado pensar a linguagem e a linguagem matemática como entidades separadas. No entanto, é preciso considerar que a linguagem matemática possui um caráter simbólico específico e constitui-se, por vezes, da criação e recriação de signos linguísticos³, que modificam a linguagem para torná-la a adequada a comunicar ideias e percepções matemáticas.

Em outras palavras, alguns caracteres e até mesmo palavras podem ser utilizados em diferentes sistemas simbólicos e terem diferentes significados. Se pensarmos na linguagem matemática, teremos como exemplos, entre outras, as palavras resto, diferença, produto que, embora sejam comuns na comunicação cotidiana, têm sentidos específicos nos problemas de Matemática.

Além disso, se compreendemos que a linguagem matemática possui um código específico que permite a comunicação entre os sujeitos que fazem e aprendem Matemática, podemos inferir que as representações desse código também serão peculiares e, portanto, exigirão modos distintos de aprender, ler e compreender.

Barnet, Sowder e E.Vos (1997) afirmam que

há ampla evidência de que a leitura e o processamento da linguagem são habilidades fundamentais, que atuam sobre o processo de resolução de problemas, em suas etapas iniciais. Ademais, há evidências acentuadas de que o ensino específico de leitura de problemas matemáticos pode redundar em êxito na resolução de problemas. (p. 137)

Das palavras dos autores, depreendemos que não se trata de afirmar que toda dificuldade de resolver problemas centra-se nas deficiências do leitor. Mas de reconhecer que aprender a ler problemas de Matemática requer um ensino correlato às especificidades

3 - Sanz Lerma (1990) define signo linguístico, segundo a semiótica, como a relação entre elementos do plano da expressão e do plano do conteúdo, ou seja, a correlação entre um significante e um significado.

desses textos e que, portanto, melhorar o nível de leitura dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa não resolverá os problemas que eles enfrentam nas aulas de Matemática. É preciso que se ensine a ler Matemática nas aulas de Matemática.

Em suma, é urgente pensarmos no processamento do texto dos problemas matemáticos, nas etapas que compõem esse processamento e nas marcas textuais que caracterizam esses planos de textos.

Para tratar do processamento dos textos dos problemas de Matemática, compartilharemos algumas das ideias postuladas por Sanz Lerma (1990), Fonseca e Cardoso (2005) e Curi (2009). Entre esses autores, é comum a ideia de que o texto dos problemas de Matemática possui características específicas e, portanto, exige um processamento leitor adequado a essas especificidades.

Propomos as seguintes etapas como essenciais para esse processamento: leitura, tradução e representação. Essas etapas antecedem a resolução que poderá ser mais ou menos eficiente, de acordo com o processamento do texto.

Os problemas de Matemática são, geralmente, apresentados aos alunos por meio de textos escritos, nos livros didáticos ou por um interlocutor, o professor ou os colegas, por exemplo. Diante do texto do problema, espera-se que o leitor⁴ interaja com o objeto lido, identifique-o como um problema de Matemática e faça tentativas para decodificá-lo e compreendê-lo. Essa seria a primeira etapa do processamento do texto, a que chamamos leitura.

Para que a leitura aconteça, é necessário que o leitor compartilhe do código utilizado na elaboração do texto do problema. Ou seja, para ler e entender o texto do problema, o leitor precisa conhecer a linguagem matemática envolvida em sua elaboração. Já nessa primeira etapa, o desconhecimento do código pode prejudicar a leitura do texto.

Associados à linguagem matemática estão os conteúdos específicos dessa área do saber e que, em muitos problemas, precisam ser conhecidos do leitor para que ele possa compreender o texto lido. O desconhecimento da sintaxe, de termos cujo significado é específico na linguagem matemática, ou de um conteúdo matemático, pode, já nessa primeira etapa, comprometer o processamento do texto.

A segunda etapa do processamento dos textos dos problemas de Matemática é a da tradução. Entendemos, aqui, traduzir como a ação de interpretar, de reelaborar o texto lido de diversas formas, organizando e reorganizando as informações e ideias nele veiculadas de modo a dominá-lo. Trata-se de uma atividade cognitiva, ou seja, de um conjunto de operações mentais que o leitor emprega para compreender o que lê.

4 - Consideramos, aqui, os leitores convencionais e reconhecemos que os leitores não convencionais lançam mão de outras estratégias para ler problemas de Matemática e outros textos, as quais não trataremos neste trabalho.

A terceira etapa do processamento do texto do problema de Matemática é a representação. Ao relacionar as traduções realizadas e os raciocínios desenvolvidos para entender o texto, o leitor produz sínteses que poderão gerar registros, verbais e não verbais, de seu pensamento matemático. Esses registros poderão desvelar o modo como o leitor entendeu o texto e ajudá-lo a tomar as decisões em direção à resolução do problema.

É importante ressaltar que as ações de traduzir o texto do problema e representar a compreensão que se tem dele não podem ser entendidas como ações estanques e independentes. À medida que traduz uma ideia ou informação, o leitor já pode recorrer a uma síntese de seu pensamento e registrá-la. Ou, então, ao retomar seus registros, pode fazer novas traduções ou reelaborar as já realizadas.

Sanz Lerma (1996) chama de elaboração a etapa seguinte à leitura e compreensão do texto e define elaborações como as tentativas do leitor de organizar cognitivamente e, por meio do sistema simbólico, suas tentativas de compreensão do texto.

Segundo a autora, há dois tipos de elaborações: as sintáticas e as semânticas. São elaborações sintáticas as que consistem na “*manipulación directa de las expresiones, sea mentalmente sin ayuda verbal, oral ou escrita, o sea com cualquier tipo de ayuda externa, por ejemplo escribiendo*”.⁵ (p. 198) E semânticas, as que consistem em “*manejar los contenidos de las expresiones simbólicas, o sea utilizando hechos del campo de referencia del sistema simbólico en vez de emplear la sintaxis del esquema simbólico*”.⁶ (p. 198)

Em suma, ao traduzir e organizar as ideias de um problema de Matemática ou elaborá-las, nas palavras de Sanz Lerma (1996), o leitor pode optar pela sintaxe do sistema simbólico matemático ou pelas referências desse sistema, representadas pela linguagem verbal – escrita e expressão oral – ou pela linguagem não verbal, como desenhos, por exemplo.

Sendo assim, a compreensão do processamento do texto do problema de Matemática e de suas etapas aponta para duas necessidades: repensar as relações entre leitura e resolução de problemas nas aulas de Matemática; e tratar didaticamente o texto do problema como objeto de leitura das aulas de Matemática.

Repensar as relações entre leitura e resolução de problemas nas aulas de Matemática significa desmistificar a ideia de que basta desenvolver a competência leitora dos alunos nas aulas de língua materna ou, ainda, a de que toda dificuldade em resolver problemas restringe-se à dificuldade de leitura.

É preciso reconhecer que ler em Matemática requer apropriar-se dos textos matemáticos, conhecer a linguagem e os conteúdos específicos dessa área do conhecimento. Além disso, é preciso dispor de procedimentos para pensar e fazer Matemática. Logo, aprender a

5 - Tradução: “manipulação direta das expressões, seja mentalmente sem ajuda verbal, oral ou escrita, seja com qualquer tipo de ajuda externa, por exemplo escrevendo”.

6 - Tradução: “controlar os conteúdos das expressões simbólicas, utilizando fatos do campo de referência do sistema simbólico em vez de empregar a sintaxe do esquema simbólico”.

resolver problemas implica aprender a ler problemas e a tomar decisões a partir da leitura que se faz para resolvê-los.

Tratar didaticamente o texto do problema matemático como objeto de leitura das aulas de Matemática requer entendê-lo como texto e reconhecer suas características: como se organiza, quais conteúdos releva e que marcas linguísticas evidencia.

Lembremos aqui Bakhtin (1992), que afirma que para cada esfera da atividade humana são gerados tipos relativamente estáveis de enunciados no que respeita ao tema, à composição e ao estilo. Esses tipos de enunciados foram denominados por ele gêneros de discurso.

Bakhtin esclarece que:

Muitas pessoas que dominam muito bem a língua se sentem, entretanto, totalmente desamparadas em algumas esferas de comunicação, precisamente porque não dominam os gêneros criados por essas esferas. Não raro, uma pessoa que domina perfeitamente o discurso de diferentes esferas da comunicação cultural, que sabe dar uma conferência, levar a termo uma discussão científica, que se expressa excelentemente em relação a questões públicas, fica, não obstante, calada ou participa de uma maneira muito inadequada numa conversa trivial de bar. Nesse caso, não se trata da pobreza de vocabulário nem de um estilo abstrato; simplesmente trata-se de uma inabilidade para dominar o gênero da conversação mundana... (Bakhtin, 1992, p. 53)

A ideia de Bakhtin a respeito dos gêneros do discurso confirma a hipótese de que as dificuldades para ler um problema de Matemática podem se justificar no desconhecimento desse gênero e de suas regularidades. Logo, em se tratando de ensinar a ler problemas matemáticos é preciso reconhecer as características relativamente estáveis dos textos dos problemas de Matemática e ensinar estratégias de leitura eficientes para esses textos.

Vivenciar para refletir

A seguir, apresentamos, em consonância com a BNCC, as habilidades relacionadas à resolução de problemas e as habilidades de leitura que dizem respeito aos processos de decodificação e construção de sentidos em textos de gêneros diversos.

Que tal uma atividade em grupos para trocar ideias acerca dos problemas matemáticos e das habilidades de Matemática e de leitura essenciais para a compreensão e resolução desses problemas?

Os grupos podem ser formados considerando o ano em que atuam seus integrantes. Assim, a vivência pode contribuir de forma mais efetiva para as reflexões sobre a prática!

Cada grupo deve selecionar problemas matemáticos para alunos de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Se preferir, o grupo pode selecionar os problemas de acordo com o ano em que atua.

A proposta consiste em analisar os textos do problema e relacionar as habilidades de Matemática e de leitura contempladas em sua resolução.

Uma dica importante

No caso das habilidades de Matemática, considere os objetos de conhecimento exigidos para a resolução do problema. Ao analisar as habilidades de leitura, considere as especificidades do texto (É somente escrito? Apresenta elementos gráfico-visuais? Pode ser decomposto em partes? Há palavras-chave essenciais para a compreensão e para chegar à resolução? Há palavras desconhecidas pelos estudantes?) e os procedimentos essenciais, como pintar informações explícitas, reformular, ainda que oralmente, ideias acerca do texto do problema, circular palavras-chave, marcar partes importantes no texto: como era no início, o que houve/qual a mudança, e a pergunta do problema, esclarecendo o que se espera em termos de resolução, entre outros.

Habilidades de Matemática para a resolução de problemas

1º ano	(EF01MA06) Construir fatos básicos da adição e utilizá-los em procedimentos de cálculo para resolver problemas. (EF01MA08) Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até dois algarismos, com os significados de juntar, acrescentar, separar e retirar, com o suporte de imagens e/ou material manipulável, utilizando estratégias e formas de registro pessoais.
2º ano	(EF02MA06) Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até três ordens, com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, utilizando estratégias pessoais ou convencionais. (EF02MA07) Resolver e elaborar problemas de multiplicação (por 2, 3, 4 e 5) com a ideia de adição de parcelas iguais por meio de estratégias e formas de registro pessoais, utilizando ou não suporte de imagens e/ou material manipulável. (EF02MA08) Resolver e elaborar problemas envolvendo dobro, metade, triplo e terça parte, com o suporte de imagens ou material manipulável, utilizando estratégias pessoais.

<p>3º ano</p>	<p>(EF03MA06) Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental.</p> <p>(EF03MA07) Resolver e elaborar problemas de multiplicação (por 2, 3, 4, 5 e 10) com os significados de adição de parcelas iguais e elementos apresentados em disposição retangular, utilizando diferentes estratégias de cálculo e registros.</p> <p>(EF03MA08) Resolver e elaborar problemas de divisão de um número natural por outro (até 10), com resto zero e com resto diferente de zero, com os significados de repartição equitativa e de medida, por meio de estratégias e registros pessoais.</p> <p>(EF03MA24) Resolver e elaborar problemas que envolvam a comparação e a equivalência de valores monetários do sistema brasileiro em situações de compra, venda e troca.</p> <p>(EF03MA26) Resolver problemas cujos dados estão apresentados em tabelas de dupla entrada, gráficos de barras ou de colunas.</p>
<p>4º ano</p>	<p>(EF04MA03) Resolver e elaborar problemas com números naturais envolvendo adição e subtração, utilizando estratégias diversas, como cálculo, cálculo mental e algoritmos, além de fazer estimativas do resultado.</p> <p>(EF04MA06) Resolver e elaborar problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação (adição de parcelas iguais, organização retangular e proporcionalidade), utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.</p> <p>(EF04MA07) Resolver e elaborar problemas de divisão cujo divisor tenha no máximo dois algarismos, envolvendo os significados de repartição equitativa e de medida, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.</p> <p>(EF04MA08) Resolver, com o suporte de imagem e/ou material manipulável, problemas simples de contagem, como a determinação do número de agrupamentos possíveis ao se combinar cada elemento de uma coleção com todos os elementos de outra, utilizando estratégias e formas de registro pessoais.</p>
<p>5º ano</p>	<p>(EF05MA07) Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com números naturais e com números racionais, cuja representação decimal seja finita, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.</p> <p>(EF05MA08) Resolver e elaborar problemas de multiplicação e divisão com números naturais e com números racionais cuja representação decimal é finita (com multiplicador natural e divisor natural e diferente de zero), utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.</p> <p>(EF05MA09) Resolver e elaborar problemas simples de contagem envolvendo o princípio multiplicativo, como a determinação do número de agrupamentos possíveis ao se combinar cada elemento de uma coleção com todos os elementos de outra coleção, por meio de diagramas de árvore ou por tabelas.</p>

Habilidades de leitura

1º ao 5º anos	<p>(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.</p> <p>(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.</p> <p>(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.</p> <p>(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.</p>
1º e 2º anos	<p>(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.</p> <p>(EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.</p>
3º ao 5º anos	<p>(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.</p> <p>(EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura.</p> <p>(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.</p> <p>(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.</p> <p>(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.</p> <p>(EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.</p>



Para anotar

- Para propor uma abordagem didática do problema matemático que considere as marcas linguísticas e textuais desse gênero de texto, além das habilidades e conhecimentos matemáticos envolvidos em sua formulação, comumente já tratados, é necessário que se considere:
 - a) O texto do problema de Matemática possui marcas linguísticas próprias e regulares;
 - b) A compreensão do problema passa pelo processamento textual, ou seja, pela percepção dessas marcas linguísticas.
- No caso dos problemas matemáticos, não será suficiente, portanto, que sejam identificados os dados ou a operação ou raciocínio exigidos na resolução do problema. É necessário que o leitor, num movimento de leitura que vai além da decodificação da linguagem matemática, compreenda o texto do problema na relação que se estabelece entre os elementos que compõem a trama de uma narração: há uma situação inicial, em que são apresentados dados relevantes para a leitura, compreensão e resolução do problema. Há, também, um fator que transformará essa situação inicial, por meio de uma operação matemática, da tradução do problema para a linguagem algébrica, de raciocínios diversos, da relação entre dados etc. Além disso, é preciso que o leitor compreenda a natureza da pergunta do problema. Ou seja, a pergunta, de caráter instrucional, implica a tomada de decisão em relação às ações e etapas que levarão à resolução e à obtenção de resultados. Isso significa que a não compreensão da pergunta pode fazer com que o leitor siga por caminhos equivocados e não chegue aos resultados esperados.
- Por fim, é preciso que o leitor disponha de ferramentas – conhecimentos matemáticos específicos e habilidades de leitura – para fazer escolhas, elaborar hipóteses, aplicar estratégias e propor resoluções para os problemas matemáticos com os quais lida dentro e fora da escola. Sendo assim, uma abordagem do gênero problema matemático implica, simultaneamente, o ensino de conhecimentos matemáticos específicos e o desenvolvimento de habilidades de leitura adequadas às características desse gênero, sem os quais o leitor não obterá sucesso na sua tarefa de ler e resolver problemas.

Referências

- ADAM, J. M. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. 2. ed. revista e aumentada – São Paulo: Cortez, 2011.
- ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de Arte**. São Paulo, Ed. Thomson Learning, 2006.
- BEAUGRANDE, R. de; DRESSLER, W.. **Introduction to text linguistic**. London/New York: Longman, 1981.
- BENTES, A. C. Linguística textual. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. v.1
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.
- BARNET, SOWDER & E. VOZ. Problemas de livros didáticos: complementando-os e entendendo-os. In: KRULIK, S. *Problem solving in school mathematics*. Português. **A resolução de problemas na matemática escolar**. São Paulo: Atual, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Brasília, DF, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília, DF, 1998
- COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artes médicas, 2002.
- CRESPO, M. A. G. & POZO, J. I. A solução de problemas nas ciências da natureza. In: POZO, J. I. (org) **A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- CURI, E. Gêneros textuais usados frequentemente nas aulas de matemática: exercícios e problemas. In: **Educação Matemática, leitura e escrita: armadilhas, utopias e realidades**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.
- DIJK, T. van. **Models in memory**. Amsterdam: University of Amsterdam, 1988.
- _____. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. **La ciencia del texto**. Barcelona/Buenos Aires: Paidós Comunicación, 1983.
- DIJK, T. van; KINTSCH, W. **Strategies of discourse comprehension**. New York: Academic Press, 1983.
- ECO, U. **Conceito de texto**. São Paulo: T.A. Queiroz; Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.
- FISHER, S. R. **História da leitura**. São Paulo: UNESP, 2002.
- FONSECA, M. C. F. R.; CARDOSO, C. de A. Educação matemática e letramento: textos para ensinar matemática, matemática para ler texto. In: NACARATO, A. M.; LOPES, C. E. (org). **Escritas e Leituras na Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo; Cortez, 2005.

MACHADO, Regina. Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da abordagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (orgs.). **A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Cultura Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010. p.64-79.

PIRES, C. M. C. O texto nas aulas das disciplinas das áreas de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias. In: **Documento do Ensino Médio em rede**, São Paulo, 2006.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas**. Trad. de Heitor Lisboa de Araújo. Rio de Janeiro: Interciência, 1978.

RIZZI, Christina. **Contemporaneidade (mas não onipotência) do Sistema de Leitura de Obra de Arte Image Watching**. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69322>> Acesso: 08 abr. 2021

OTT, Robert William. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae (org.) **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 149-184

SANZ, L. Comunicación, Lenguaje y Matemáticas. In: CISCAR, S. L.; GARCIA, M. V. S. **Teoría y práctica em Educación Matemática**. Sevilha/Espanha: Alfar, 1990.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SOARES, Margarete Barbosa Nicolosi. Do aquecimento/sensibilização criativa: como despertar e preparar o corpo e psique para a prática artística. In: ROSENTHAL, Dália; RIZZI, Maria Christina de Souza Lima (orgs.). **Arte, Educação e Contemporaneidade**. São Paulo: Blucher, 2020. p.67-86.

STANCANELLI, R. Conhecendo diferentes tipos de problemas. In: SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva**. Trad. Maria Cristina Borges Osório. Porto Alegre: ArtesmédicasSul, 2001.

Este livro foi editado por Cidadela Editora e Act Design Gráfico nas tipologias
Dinot regular e bold (textos) e Museo black (título), para Interação Urbana.

1ª edição / 1ª reimpressão

São Paulo, julho de 2021



Esta publicação integra o material pedagógico produzido e adotado pela Interação Urbana no projeto Klabin Semeando Educação.
© Interação Urbana - Todos os direitos reservados.