

LETRA A NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO

ORGANIZADORA

Delaine Cafiero Bicalho

AUTORES

Delaine Cafiero Bicalho
Daniela Freitas Brito Montuani
Jônio Machado Bethônico

LETRA A NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Reitora: Sandra Goulart Almeida

Vice-reitor: Alessandro Fernandes Moreira

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora: Daisy Moreira Cunha

Vice-diretor: Wagner Ahmad Auarek

CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA

Diretora: Valéria Barbosa de Resende

Vice-diretora: Sara Mourão Monteiro



B583l Bicalho, Delaine Cafiero, 1959-
Leitura na alfabetização [recurso eletrônico] / Delaine Cafiero
Bicalho, Daniela Freitas Brito Montuani, Jônio Machado Bethônico. --
Belo Horizonte: UFMG / FaE / Ceale, 2018.
127 p. : il. -- (Letra A no processo de alfabetização).

ISBN: 978-65-88446-48-5 (e-book).

ISBN: 978-85-8007-124-5 (impresso).

ISBN: 978-85-8007-121-4 (coleção).

Organizadora: Delaine Cafiero Bicalho.

Bibliografia: f. 125-127.

1. Educação. 2. Alfabetização. 3. Leitura -- Estudo e ensino
(Ensino fundamental). 4. Crianças -- Leitura. 5. Professores
alfabetizadores -- Formação.

I. Título. II. Montuani, Daniela Freitas Brito, 1982-. III. Bethônico,
Jônio Machado, 1972-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

CDD- 372.4

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

LETRA A NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO

ORGANIZADORA

Delaine Cafiero Bicalho

AUTORES

Delaine Cafiero Bicalho

Daniela Freitas Brito Montuani

Jônio Machado Bethônico

1ª edição

Belo Horizonte
FaE UFMG
2018

LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO

ORGANIZADORA

Delaine Cafiero Bicalho

AUTORES

Delaine Cafiero Bicalho

Daniela Freitas Brito Montuani

Jônio Machado Bethônico

COORDENAÇÃO GERAL DA COLEÇÃO

Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Valéria Barbosa de Resende

LEITORA CRÍTICA

Maria das Graças de Castro Bregunci

REVISORA

Heloisa Rocha de Alkimim

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Daniella Cristina Salles Lima

COMITÊ EDITORIAL

Ana Ruth Moresco Miranda

Antônio Augusto Gomes Batista

Estela D'Ángelo Menéndez

Francisca Izabel Pereira Maciel

Gilcinei Teodoro de Carvalho.

Magda Soares

Maria de Lourdes Dionísio

SUPORTE SECRETARIA CEALE

Morgana Rodrigues da Silva Santos
de Oliveira

Rosângela Pereira Campos

Cícero Barros

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
--------------------	---

CAPÍTULO 1	
LEITURA: O QUE É?	11

1. APRESENTAÇÃO	11
1.1. COMO FAZER DO BRASIL UM PAÍS DE LEITORES?	12
2. LER: DECODIFICAR, COMPREENDER E CRITICAR	16
2.1. DECODIFICAÇÃO	22
2.2. COMPREENSÃO	24
2.3. CRÍTICA	28
3. O TEXTO: CONSTRUÇÃO E ORGANIZAÇÃO	29
4. CONCLUINDO	35

CAPÍTULO 2	
ENSINO DE LEITURA: ESTRATÉGIAS PARA LER.....	36

1. APRESENTAÇÃO	36
2. O QUE SÃO ESTRATÉGIAS E COMO ENSINAR OS ALUNOS A MOBILIZÁ-LAS	36
2.1. ANTES DA LEITURA	38
2.2. DURANTE A LEITURA	42
2.3. DEPOIS DA LEITURA	58
3. CONCLUINDO: UMA SÍNTESE E DOIS EXEMPLOS	59
3.1. O JORNAL: LEITURA DIÁRIA NA ALFABETIZAÇÃO	60
3.2. REVISTA EM QUADRINHOS: DIVERSÃO E APRENDIZAGEM	64

CAPÍTULO 3
LENDO TEXTOS DE DIVULGAÇÃO
CIENTÍFICA NA ALFABETIZAÇÃO 68

1. APRESENTAÇÃO	68
2. AMPLIANDO: A LEITURA DE OUTROS GÊNEROS EM DIÁLOGO COM OS CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS	73
3. A LEITURA DE PARADIDÁTICOS NA ALFABETIZAÇÃO	77
4. UMA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES A PARTIR DE UM ARTIGO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	80
PARTE I – SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA ANTES DA LEITURA	82
PARTE II – SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA DURANTE A LEITURA	86
PARTE III – SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA APÓS A LEITURA	88

CAPÍTULO 4
LENDO TEXTOS DE CARÁTER PUBLICITÁRIO..... 92

1. APRESENTAÇÃO	92
2. RÓTULOS E EMBALAGENS	92
3. MENSAGENS COMERCIAIS NA INTERNET E NA TV	102
4. PONTOS DE VENDA E CAPAS DE LIVROS	114

REFERÊNCIAS..... 125

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO LETRA A NA ALFABETIZAÇÃO

As questões relacionadas à alfabetização e letramento sempre precisam ser retomadas em função do seu objeto, dos problemas contemporâneos, dos sujeitos da educação, de novas pesquisas e das ações dos sistemas de ensino e dos professores. Algumas circunstâncias movem o desejo de uma nova publicação, como o avanço das pesquisas, a necessidade de diálogo com quem faz a alfabetização e nosso permanente desafio de escrever para educadores, projetando suas reflexões, seu perfil, sua prática e sua formação. Buscar esse equilíbrio é uma tarefa difícil, pois reconhecemos a complexidade do fenômeno da alfabetização. Trabalhando com pesquisa, com formação de professores alfabetizadores e gestores, vimos desenvolvendo, ao longo dos anos, muitos projetos envolvendo a promoção de cursos e a produção de materiais didáticos, tentando encontrar interfaces entre o rigor das pesquisas acadêmicas e as possibilidades de transposição didática.

Nesta coleção *Letra A na Alfabetização*, tivemos algumas circunstâncias especiais: a convivência de mais de seis anos com o público do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com o público do CEALE Debate, entre outros projetos, e o conhecimento de algumas de suas demandas de formação. Ao verificar a recepção dos textos, por nós publicados, é necessário fazer uma meta-análise sobre as formas que temos usado para nos comunicar com os docentes. Nossas publicações têm atingido os leitores professores? Temos várias experiências de publicação, com variação da forma e do discurso: a produção acadêmica, os materiais de formação e a publicação do *Letra A: o jornal do alfabetizador*, que trabalha com uma concepção diferente de periódicos que têm essa designação de jornal. No caso do jornal *Letra A*, temos uma proposta editorial que busca, com linguagem e modos de produção do jornalismo, promover uma reflexão permanente sobre o campo da alfabetização, leitura e escrita, tratando de problemáticas emergentes e também de questões permanentes, sem cair na armadilha de alimentar os leitores com notícias ou propostas de atualização que sempre perseguem os educadores. Nesse periódico, em especial, temos uma produção de mais de 13 anos, com questões que são atuais e permanentes e outras que precisam ser atualizadas.

Considerando essas circunstâncias e nosso passado/presente da produção, surgiu então uma ideia: por que não fazer uma publicação que tivesse como fonte o jornal *Letra A*, realizando algum tipo de compilação comentada, já que os conteúdos do nosso jornal permitem essa releitura? Essa compilação seria suficiente ou deveríamos dialogar com outras fontes? Poderíamos inventar um novo formato que conjugasse uma linguagem jornalística com uma perspectiva acadêmica e didática? Seria possível experimentar uma linguagem híbrida, em uma nova publicação para alfabetizadores? No conjunto desses questionamentos

é que foi concebida a proposta da coleção *Letra A na alfabetização*: uma releitura, como afirmamos, pelos autores dessa coleção, de temas e problemas importantes para o campo, publicados nos mais de 13 anos do jornal, em interlocução com outras fontes e reflexões.

Sobre as perguntas e ideias que motivaram esta produção e sobre o conteúdo selecionado para ser comentado, expandido, criticado, constatamos o quanto precisamos nos debruçar sobre os mesmos problemas, com olhares novos e com outras fontes necessárias à ampliação conceitual e metodológica, como o *Glossário CEALE de termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*, acervos paradidáticos, outras fontes teóricas e literárias. Tanto o *Letra A*, como o *Glossário Ceale* estão disponíveis em versão digital, com indexação que permite uma consulta mais ágil e aprofundamento nos temas.

Sobre a escolha dos temas dos volumes, procuramos seguir alguns eixos que são utilizados no campo da Língua Portuguesa, em subáreas de pesquisa e para organização dos próprios currículos na educação brasileira: Leitura, Produção de textos, Literatura, Apropriação do sistema de escrita. A abordagem que diferencia esta coleção é que o principal eixo organizador desses temas é a alfabetização – com as implicações específicas desse tempo e das relações de ensino/aprendizagem essenciais a esse processo. Uma concepção central perpassa essa reflexão e ultrapassa os anos iniciais da alfabetização, por ser propícia a qualquer professor de Língua Portuguesa: a concepção de que a língua é um processo de interlocução, ou seja, de que precisamos pensar o ensino a partir dos usos sociais, formando leitores e escritores/autores ativos e críticos para viver na sociedade contemporânea.

Nesses cruzamentos entre projetos de nova escrita e os materiais, invocamos teorias e práticas que ajudam a entender os sujeitos da alfabetização, a natureza dos objetos de conhecimento e o ensino, tendo como interlocutor o professor e a professora, destinatários principais dessa publicação. Como toda produção, esta apresenta também limites e possibilidades. Cabe ao leitor a tarefa de avaliar este novo formato – linguagem e tratamento dos temas – e dimensionar os avanços em alguns aspectos da relação teoria e prática, incorporando suas reflexões e suas demandas de novos avanços.

Aproveitamos para agradecer a equipe do setor de jornalismo do Ceale que trabalhou no *Letra A: o jornal do alfabetizador*, nestes mais de 13 anos, que muito nos tem ensinado sobre outras linguagens.

Isabel Cristina Alves da Silva Frade e Valéria Barbosa de Resende

Coordenadoras da coleção *Letra A na Alfabetização*
Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) – Faculdade de Educação/
UFMG

CAPÍTULO 1

LEITURA: O QUE É?

1. APRESENTAÇÃO

Este capítulo discute o que é a leitura, entendida como um processo no qual o leitor participa ativamente na construção de sentidos. Queremos poder contribuir para a formação do aluno como leitor competente, isto é: um leitor que é capaz de compreender e criticar o que lê. Sem desconsiderar a complexidade do processo de decodificação para os alfabetizandos, pensamos, principalmente, naquele aluno que, tendo aprendido a juntar sílabas, palavras e frases, avança pouco na compreensão do texto e em sua crítica. Em outros termos, partindo da observação de ações realizadas por aqueles que são considerados leitores experientes, interessa-nos refletir sobre alguns conceitos que podem orientar o professor no seu fazer em sala de aula, quando busca desenvolver habilidades (ou capacidades) de leitura de seus alunos. Conforme objetivos desta Coleção, buscamos estabelecer diálogos com algumas reportagens do *Jornal Letra A/CEALE* que tratam de leitura. Ampliamos tais diálogos com alguns dos verbetes do *Glossário Ceale* (2014) e com fontes adicionais pertinentes à discussão teórica e pedagógica dos propósitos deste volume.

O capítulo se organiza em quatro seções: a primeira apresenta uma justificativa para que se sistematize o ensino de leitura, nos anos iniciais, para além da decodificação. Embora já se tenha avançado em práticas que visem à formação integral do leitor, muito ainda se pode fazer para que este amplie suas potencialidades. A segunda seção reflete sobre o que é a leitura, destacando as ações de decodificar,¹ compreender, criticar e trazendo algumas das dificuldades que essas ações podem impor sobre a leitura. A terceira seção do capítulo discute como as características da composição e organização do texto interferem no processo de leitura. Por fim, a seção “Concluindo” apresenta um resumo dos principais tópicos tratados.

Os exemplos deste capítulo visam a explicitar o processo de leitura, e, nesse sentido, alguns são direcionados para o professor, um leitor adulto, de modo que este possa refletir sobre as análises apresentadas. Ao compreender os modos de construção dos textos, o professor, conhecedor que é de seus alunos, poderá construir propostas para sua turma de modo a intervir na leitura com textos e atividades pertinentes à faixa etária deles e à fase do processo de alfabetização em que se encontram.

¹ As ações de decodificação ou decifração são também abordadas no volume sobre Apropriação do Sistema de Escrita, desta coleção. Essas ações são fundamentais à aquisição desse sistema e repercutem no processo de leitura, na perspectiva da compreensão ou do entendimento.

1.1. COMO FAZER DO BRASIL UM PAÍS DE LEITORES?

Concebemos o título desta seção como uma pergunta: como fazer do Brasil um país de leitores? E esta pergunta aponta, simultaneamente, para uma certeza que temos e também para múltiplas respostas que podem ser colocadas em discussão.

Por um lado, temos a certeza de que é possível agir sistematicamente na escola, dos primeiros aos últimos anos, para que os alunos sejam leitores autônomos, competentes, críticos e atuantes socialmente. Nos usos feitos pelos resultados de avaliações sistêmicas nacionais como Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil, Avaliação da Alfabetização (ANA), o leitor que consegue alcançar os pontos mais altos de uma escala de desempenho é, costumeiramente, chamado de *leitor proficiente*. Aqui queremos avançar na concepção do que seria um leitor proficiente, trazendo a ideia de experiências significativas vivenciadas pelo leitor.

Consideramos que leitor experiente é aquele que vai além das altas performances em testes. É alguém que lê para resolver seus problemas de comunicação no dia a dia; que participa por interesse e vontade próprios do universo da cultura letrada, beneficiando-se das possibilidades que essa cultura oferece e também dialogando com ela e recriando sentidos a partir de suas experiências éticas e estéticas, de seus conhecimentos e objetivos. Esse leitor é alguém que lê por ler, para passar o tempo, ou lê com objetivos determinados buscando uma resposta para suas perguntas; é aquele que se encanta com o que lê, mas que também pode se dar ao direito de não gostar do que leu; é aquele que concorda com as ideias veiculadas no texto, mas que, se quiser, discute e contrapõe sua voz ao que está escrito; é quem lê porque recebeu uma indicação de leitura, mas que também pode definir suas próprias preferências de leitura. É leitor alguém que reconhece tanto o valor de ler um livro inteiro quanto o de ler um pequeno verso, uma lista, uma notícia de jornal, um artigo sobre economia, entre outros. Um leitor lê rápido ou devagar, dependendo do seu intento: o que controla o ritmo de sua leitura não é a dificuldade que o texto pode lhe impor, mas o objetivo que tem diante do texto. É leitor quem responde perguntas *sobre* o texto, mas também, e principalmente, aquele que sabe fazer perguntas *para* os textos. A escola tem muito a contribuir para o processo de formação de leitores, isso porque a atividade de leitura envolve ações cognitivas que o leitor pode aprender a controlar por meio de ensino sistemático e orientado.

Por outro lado, construir um país de leitores demanda um conjunto de ações políticas, que dependem de adesões das instituições escolares, tais como: ampliar o acesso ao livro e a outros suportes de leitura; melhorar as bibliotecas e seus acervos; investir no processo de formação inicial e formação continuada dos professores. Um país de leitores demanda também ações de ensino, como tratar o texto literário resgatando seu papel lúdico e estético; estender as práticas de leitura a domínios pouco explorados no contexto escolar, como o jornalístico, o publicitário, o científico, entre tantas outras possibilidades.²

² Os conceitos de domínios e gêneros de textos são objeto de análise e exemplificação em outros volumes desta coleção, conforme eixo ou foco de cada um deles.

Entre as respostas que poderíamos propor para o título desta seção, discutimos apenas aquelas que sinalizam as possibilidades de ensino de leitura. Para justificar essa opção, convocamos uma reportagem do *Jornal Letra A* e fazemos uma atualização dos dados que ela apresenta, visto que é uma publicação de 2005. Nos dois parágrafos de sua introdução, a reportagem destaca a informação sobre o avanço do país na direção do objetivo de formar leitores, ao conseguir diminuir o analfabetismo e aumentar o número de matriculados no ensino fundamental.

Fazer do Brasil “um país de leitores”. Ainda estamos longe da concretização desse lema, presente em campanhas promovidas pelo governo, instituições patrocinadas por empresas e iniciativas da sociedade. Faltam bibliotecas, livrarias e educadores preparados para formar leitores apaixonados. Mas tivemos, durante o último século, grandes avanços em direção a esse objetivo, especialmente por causa da diminuição do analfabetismo e da expansão progressiva da matrícula no ensino fundamental à quase totalidade da população em idade escolar.

Até a década de 1960, o percentual de analfabetos era maior do que o

de alfabetizados. E, até 1950, para ser considerado alfabetizado, bastava saber assinar o próprio nome. Vinte anos depois, o Censo apontou que a quantidade de analfabetos, que já ultrapassava 32 milhões, começava a diminuir em número absoluto. Em 2000, a taxa de analfabetismo atingiu a mesma de alfabetizados do primeiro Censo nacional, realizado em 1872, um índice por volta de 17%. No entanto, quando falamos em leitores, não nos referimos a todas as pessoas que declararam “saber ler e escrever um bilhete simples”, critério dos últimos Censos para considerar uma pessoa alfabetizada. Tivemos uma real democratização do acesso à escola, mas não à prática da leitura. [...]

COMO fazer do Brasil um país de leitores. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n. 1, 2005. Em destaque, p. 6.

A abordagem do tema é otimista, considerando-se que focaliza, principalmente, a melhoria dos índices de alfabetização e da oferta de escolarização em tempo de longa duração. É possível perceber, nas entrelinhas da reportagem, que há uma defesa do papel da escola na formação de um país de leitores. Nós também acreditamos nesse papel formador e transformador da escola. Principalmente, acreditamos que o professor pode fazer a diferença tanto no estímulo à leitura, sendo modelo de leitor para seus alunos, quanto na prática de ensino que realiza. A reportagem foi produzida em 2005, quando resultados de pesquisas sobre a relação de leitores brasileiros com a leitura acabavam de ser divulgados.

O texto completo da reportagem traz, entre outras questões, a relação entre escolarização e nível de leitura. Apresenta como provável causa dos problemas de leitura dos brasileiros o acesso restrito ao livro e indica, como solução para essa dificuldade de acesso, a possibilidade de criação de bibliotecas públicas como parte de um Plano Nacional. Acrescenta dados sobre relação entre escola e formação de leitores e, no final, aponta como esperança o papel do professor. Traz dados do Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF) que indicam o professor como o maior responsável pelo gosto pela leitura (de um grupo de entrevistados) e mostra

que também a mãe e o pai aparecem como figuras importantes na tarefa de estimular leitores.

Evocar essa reportagem, mais de uma década depois, em um capítulo que pretende discutir leitura, tem uma justificativa: ela continua atual e possibilita uma avaliação crítica, embora parcial, de algumas tendências não superadas de forma consistente. Tem sido mantida a tendência de um lento declínio das taxas de analfabetismo entre brasileiros de 15 anos ou mais, a tendência de crescimento da taxa de escolarização do grupo etário de 6 a 14 anos e do nível de educação da população. Esses são dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios em 2015 (PNAD).³ Se considerarmos esses indicadores da PNAD/2015, vamos ver que é preciso refletir não somente sobre causas do analfabetismo, mas também sobre como intensificar ações políticas e didáticas que possam levar a uma prática efetiva da leitura na escola e fora dela. O índice de analfabetismo estimado em 2015 foi de 8% da população, ou seja, 12,9 milhões de pessoas analfabetas. Em 2014, o índice ficou em 8,3%; em 2013 era de 8,5% e em 2012 era de 8,7%. Vê-se, então, que o número de analfabetos tem diminuído, mas muito lentamente. Por que esse número é tão alto e por que não diminui com mais rapidez?

A reflexão que aqui nos interessa fazer, usando dados também de 2015, vem da relação entre os dados da PNAD e os resultados da Prova Brasil em Língua Portuguesa, que é essencialmente uma avaliação de leitura. De acordo com o Portal do INEP/MEC, “as proficiências médias em Língua Portuguesa melhoraram em todos os níveis de 2013 para 2015, embora uma parte expressiva dos alunos ainda esteja nos níveis mais baixos da Escala de Proficiência, principalmente no 9o. ano do Ensino Fundamental e no 3o. ano do Ensino Médio”.⁴ Se uma “parte expressiva” dos alunos brasileiros, que passam doze anos na escola, encontra-se nos níveis mais baixos da escala, é possível levantar a hipótese de que a escola, apesar de todos os avanços em políticas de leitura, ainda tem sido pouco eficiente na formação desses alunos como leitores.

Evidências que comprovam essa hipótese vêm da série de dez anos de aplicação dos testes do INAF.⁵ Os números da série evidenciam que quanto maior a escolarização, maior também é a probabilidade de os sujeitos alcançarem os níveis mais altos de alfabetismo (aqui, alfabetismo refere-se às habilidades medidas pelo teste); mas também indicam que há pessoas com grau de escolaridade alto, como as que terminam o Ensino Médio e o Superior, que não atingem o nível pleno de alfabetismo – são analfabetos funcionais.

Estar na condição de alfabetização funcional no nível básico significa compreender alguns textos, mas nem todos, visto que, conforme dados do INAF, somente no nível pleno os sujeitos são capazes de ler textos longos e compreendê-los, comparar e avaliar informações, inferir e sintetizar. Como, então, leem esses egressos de Ensino Médio e Ensino Superior que não chegam ao nível mais alto da escala? Que dificuldades a leitura pode estar impondo a esses sujeitos? (CAFIERO; RIBAS, 2015, p. 423).

³ Dados de 2015, do IBGE disponíveis em: <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao.html>>. Acesso em: abril/2018.

⁴ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-apresenta-resultados-do-saeb-prova-brasil-2015/21206>. Acesso em: abril/2018.

⁵ Disponível em: <http://www.institutocyrela.com.br/site/arquivos/geral/informe_resultados_inaf2011_versao-final_12072012b.pdf>. Acesso em abril/2018.

A expressão analfabeto funcional foi popularizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e tem sido empregada nas estatísticas oficiais brasileiras para referir-se àqueles cujas habilidades de leitura, escrita e matemática não foram consideradas suficientes para fazer frente às demandas impostas pelos contextos sociais em que atuam (RIBEIRO; LIMA; BATISTA, 2015, p. 14). Sem desconsiderar a necessidade de atenção a outros fatores que podem estar contribuindo tanto para o analfabetismo funcional quanto para o afastamento de crianças, jovens e adultos da leitura, defendemos que, *para fazer do Brasil um país de leitores*, é preciso rever as concepções que norteiam o ensino de leitura.

Há algumas práticas escolares marcadas por concepções de linguagem, língua e leitura que limitam o desenvolvimento de habilidades e inibem o processo de formação de leitores. Assim, mesmo tendo passado pela escola, sujeitos podem não saber ler porque aprenderam que ler é apenas decodificar o escrito. Um trabalho pedagógico circunscrito a alguns textos, que não considera a diversidade de produções que circulam socialmente, reduz as chances de os alunos se tornarem leitores. Para SILVA (1999), podem ser consideradas como práticas redutoras algumas das atividades comuns realizadas em sala de aula. Exemplos dessas práticas podem ser identificados em atividades de (1) leitura de texto em voz alta por um aluno, depois vários outros repetem o mesmo texto mecanicamente, sem qualquer intervenção que leve a verificar se eles compreendem o que estão lendo; (2) perguntas e respostas sobre o texto e, sem qualquer discussão sobre os sentidos que o texto possibilita, o aluno apaga sua resposta e copia a resposta passada no quadro; (3) cópia de um texto escrito, do livro didático ou de qualquer outro suporte escrito, sem qualquer propósito ou objetivo comunicativo. O autor cita como exemplo do que chama de prática redutora de leitura, aquelas em que se julga que “ler é decodificar mensagens”. Para esse autor,

A comparação dos componentes do processo de leitura (autor/texto/leitor) com os de um canal de comunicação (emissor/mensagem/receptor ou destinatário) é extremamente problemática à medida em que indica uma passividade do leitor no que se refere à produção de sentidos. Se tal comparação for levada ao extremo, poderá parecer que cabe a esse leitor-destinatário “receber” a mensagem sem muito empenho ou esforço ou, o que é bem pior, sem demonstrar propósitos, posicionamentos, sentimentos, atitudes etc. (SILVA, 1999, p.13).

Outra perspectiva muito mais produtiva para se conceber a leitura é a de entendê-la a partir de uma concepção dialógica e interacional da língua (KLEIMAN, 1989; SILVA, 1999). Essa é uma perspectiva que considera a língua em funcionamento, nos seus usos sociais, nos contextos em que os sujeitos atuam. A língua não é uma estrutura fixa, imutável. É viva porque está no cotidiano dos falantes, que atuam em diferentes culturas, em diferentes tempos e espaços. As combinações que a língua possibilita fazem sentido em cada situação de uso. Por exemplo, o alfabetizando pode juntar as letras da palavra QUENTINHA, mas para saber o que significa tem de observar o contexto em que a palavra está: pode significar que algo não está frio, mas pode também se referir a um tipo de marmite. O leitor iniciante pode também decodificar uma estrofe inteira “O COLAR DE CAROLINA COLORE O COLO DE CAL, TORNA CORADA A MENINA”, do poema *O Colar de Carolina*, de Cecília Meireles, e não produzir nenhum sentido por não saber o que é “colo”, o que é “cal”, o que é “corada”.

Um dos grandes nós do ensino, acreditamos, é o de restringir a leitura à decodificação. Apesar de avanços que podem ser percebidos em algumas propostas e práticas escolares contemporâneas, há evidências (oriundas de pesquisas acadêmicas e de resultados de avaliações sistêmicas) de que persiste uma ênfase do ensino de leitura na decodificação e em atividades que visam apenas à localização de informações em detrimento de outras ações de leitura. Para desatar esse nó e contribuir efetivamente com a formação do leitor, é importante entender que decodificar é uma das ações essenciais à leitura, mas há outras ações nesse processo complexo que também precisam ser ensinadas continuamente.

Aprendemos a ler na escola e continuamos sendo desafiados quando nos deparamos com textos que não fazem parte da nossa rotina de leituras. E esses vários textos impõem demandas de diferentes naturezas ao leitor. A escola pode e deve assumir o compromisso com o processo de leitura, ensinando a ler do primeiro ao último ano de escolaridade.

Acreditando que é possível e necessário o ensino de leitura para além da decodificação e para além dos anos iniciais, é necessário prever ensino contínuo e sistematizado para que os alunos construam e desenvolvam estratégias para ler melhor. E esse é um compromisso a ser assumido por todos e não apenas pelo professor de português, a fim de possibilitar ao aluno a aprendizagem da leitura dos diferentes textos que circulam socialmente: textos de jornais, revistas, livros, textos digitais; textos de diferentes culturas e de distintas áreas; do teatro, do cinema e da música, das ciências em geral. Assim fazendo, a escola estará contribuindo para o letramento de seu aluno, contribuindo também para que ele possa atuar efetivamente como cidadão, fazendo do Brasil um país de leitores. As próximas seções deste capítulo vão explicar e exemplificar o que dissemos até aqui.

2. LER: DECODIFICAR, COMPREENDER E CRITICAR

A decodificação é importante? Sim. E precisa ser ensinada por meio de atividades sistematicamente orientadas, que coloquem em destaque as relações que envolvem os sistemas alfabético e ortográfico da língua escrita; mas devem ser também consideradas outras ações como as de compreender e de criticar. Essas ações não acontecem, necessariamente, uma depois da outra, podem ser quase que simultâneas quando o leitor é experiente. O leitor iniciante, no entanto, pode encontrar dificuldades em cada uma dessas ações que acabam travando o processo, como vamos discutir mais adiante nesta seção.

A leitura é tanto atividade social e cultural dos sujeitos quanto atividade cognitiva. Pensar a leitura como processo social e cultural implica compreender que o leitor leva em conta o papel do outro, daquele que escreve. O autor inscreve e materializa suas intenções no texto para interagir à distância com o leitor. Ao leitor, então, cabe perceber no texto as marcas dessas intenções. Por outro lado, pensar a leitura como processo cognitivo implica entender que para ler o leitor precisa perceber o que está escrito, analisar, comparar, inferir, sintetizar, generalizar, entre outras ações. Essas operações cognitivas nem sempre são simples de serem realizadas. O leitor precisa ter diferentes estratégias (ou caminhos) para

lidar bem com elas. Uma das consequências de se pensar a leitura como atividade cognitiva é a de conceber que se ensina a ler mesmo depois dos anos iniciais e o professor pode criar oportunidades para que o aluno desenvolva essas estratégias. Os diferentes textos que são lidos no dia a dia impõem ao leitor que crie caminhos para otimizar sua leitura, isto é, que economize recursos cognitivos e tire o máximo de proveito na tarefa de ler. Dependendo das habilidades que possui, das experiências que já construiu, dos conhecimentos que tem, terá maior ou menor dificuldade com as demandas impostas pelos textos. Se o leitor ainda não tem as estratégias adequadas para ler, pode aprendê-las se essas lhes forem ensinadas.

O segundo capítulo deste volume trata de ensino de estratégias. Por ora, vamos partir de uma situação concreta de comunicação para entender o que é a leitura.

Exemplo 1:

No Shopping, querendo tomar um sorvete⁶ desconhecido (Fig. 1), João olha para o balcão, vê vários tamanhos de copos e pergunta:

-Como funciona?

A balconista responde:

-Você escolhe um sabor e de um a três toppings do balcão.

-Não entendi, você poderia repetir, por favor - diz João?

A moça responde do mesmo jeito. Continuando sem entender, mas para não ficar sem sorvete, João diz:

-Me dá aí o mais simples e menor.

Ela pergunta:

-Natural, açaí ou mirtilo?

-De mirtilo - ele responde.

O sorvete que João tomou:

FIGURA 1: Primeiro sorvete



FONTE: <http://2.bp.blogspot.com/-gf1pw_PYzJk/Tzqfhpe9vLI/AAAAAAAAABtU/y6iob17rsQY/s1600/Yogoberry+-+Blueberry.jpg>. Acesso em: abril/2018.

⁶ A apresentação de gêneros textuais da publicidade tem como objetivo auxiliar o professor a fazer uma leitura crítica dos textos multimodais da esfera do marketing. Sua seleção visa ressaltar estratégias utilizadas para incentivar o consumo e não a promoção dos produtos exemplificados neste volume.

João não ficou satisfeito porque todos lhe diziam maravilhas do sorvete e o que ele recebeu não era bem o que tinha imaginado. Então, fez outra tentativa, em outro dia, em outro shopping. Depois da mesma pergunta de João sobre como escolher o sorvete, a balconista, que era outra, respondeu-lhe, com uma explicação detalhada de cada passo de sua escolha e mostrou-lhe um cardápio com imagens (Fig. 2).

FIGURA 2: Cardápio

1) escolha o sabor

natural açai sabores

2) escolha o tamanho

	PP	P	M	G	GG	XG
natural	5,50	8,00	10,00	12,00	22,00	42,00
sabores	6,50	9,00	11,00	13,00	24,00	44,00
diet	7,50	10,00	12,00	14,00	26,00	47,00

3) escolha os toppings

você escolhe qualquer entre frutas frescas, sorvete, grânulos, chocolate, doces e salgados

1 topping 1,50
2 toppings 3,00
caldas diet 2,00 cada

experimente também

saldada de frutas 10,00 cada
smoothies 10,00 cada
branquinha com yogoberry 10,00 cada
yogoberry pop 7,00 cada
casquinhas 4,50 cada
super sacos 10,00 cada

FONTE: <<https://www.zomato.com/pt/sao-paulo-sp/yogoberry-bom-retiro/menu#tabtop>>. Acesso em: abril/2018.

O sorvete que João tomou:

FIGURA 3: Segundo sorvete



FONTE: <<https://gds.portal5g-media.com/contentFiles/system/pictures/2013/1/63866/cropped/yogoberry.jpg>>. Acesso em: abril/2018.

Muito melhor!

Vários foram os fatores que, num primeiro momento, levaram João a não conseguir tomar o sorvete como queria; entre eles, podemos identificar:

- a informação dada pela balconista foi incompleta, pois ela não assumiu uma disposição de quem realmente queria informar sobre o sorvete;
- o cardápio não foi apresentado, assim, a imagem que funcionaria em conjunto com a informação verbal para explicitar o que seriam *toppings* do balcão não foi usada por João;
- a João, por sua vez, faltaram conhecimentos sobre o produto e sobre a situação:

não sabia o que significa a palavra *topping*; o tipo de serviço era desconhecido para ele; o sorvete também era novo, por isso não conseguiu fazer algumas escolhas; não conseguiu compreender o passo a passo que, no cardápio, veio escrito em frases curtas, com verbos no imperativo indicando um caminho (*escolha o sabor, escolha o tamanho, escolha os toppings*).

Ao optar pelo mais simples e menor, João opta por tomar seu sorvete, mesmo que não fosse bem aquele que tinha imaginado que seria servido. Quando, num outro momento, houve a explicação sobre como deveria realizar sua escolha e o significado de *topping* foi esclarecido pela imagem, João pode saborear o sorvete esperado. Os conhecimentos de João (ou a falta deles), o texto (o produzido pela balconista e o apresentado no cardápio), a situação de comunicação (que inclui o desejo de João, a disposição das balconistas, o espaço, o tempo) foram decisivos na compreensão (ou incompreensão) na situação de comunicação no shopping.

Essa situação pode ser comparada ao que acontece quando o leitor encontra dificuldades para compreender um texto escrito, porque evidencia que são fatores de várias ordens que interferem na produção de sentidos. Esses fatores são explicitados no verbete *Compreensão leitora*, de Ângela Kleiman, aqui transcrito do *Glossário Ceale* (2014). Essa autora, que tem pesquisas relevantes sobre leitura e letramento, esclarece que, no processo de leitura, estão envolvidos o leitor, o texto, a situação comunicativa e os objetivos. A autora salienta, ainda, a importância da mediação do professor nesse processo para que o aluno se torne mais autônomo como leitor. Kleiman não tem como foco os aspectos multimodais dos textos, isto é, aqueles em que coexistem diferentes modos comunicativos, como fala, gesto, imagens, entre outros. Entretanto, no exemplo que trouxemos, fica claro que não é só a materialidade verbal que apoia aquele que busca compreender.

Compreensão leitora é a faculdade – no sentido de capacidade cognitiva complexa – de entender os significados dos textos escritos. É também o processo por meio do qual são postas em funcionamento as estratégias cognitivas e habilidades necessárias para compreender, que permitem que o leitor extraia e construa significados do texto, simultaneamente, para fazer sentido da língua escrita. Na *compreensão leitora*, estão envolvidos: um texto – objeto linguístico e cultural portador de um significado –; um leitor – com saberes, experiências, capacidades e habilidades; e uma situação comunicativa de interação entre leitor e autor, via texto escrito, que determina em grande parte *o que* e *como* se compreende. Esses três elementos influenciarão o que o leitor lembrará a partir do texto, o que perceberá ou deixará de perceber, que tipos de inferências fará, como usará seus conhecimentos prévios, que hipóteses levantará, o que analisará criticamente; enfim, como ele responderá ao texto escrito, quais os sentidos que construirá nessa resposta. Além de texto e leitor interagindo numa situação, um quarto elemento importante na compreensão é a atividade de leitura, desenvolvida num local e tempo específicos, com objetivos e propósitos determinados.

A atividade de leitura visa a resultados específicos, dentro de um contexto social mais amplo, que inclui também a instituição na qual se realiza a atividade e as normas sociais que determinam como são lidos os textos nessa instituição. Por exemplo, se a atividade, na escola, consiste em “ler um parágrafo para fazer um resumo”, o

sucesso na atividade depende de o aluno aceitar essa injunção ou instrução (porque tem curiosidade sobre o assunto, porque a atividade lhe é relevante, porque quer ser bem avaliado pela instituição escolar). Se, na sua casa, a atividade de leitura desse mesmo leitor envolve a leitura de um manual para saber as regras de um jogo virtual, a variável anterior – “aceitar a injunção” – não é relevante, porque o propósito da atividade é internamente gerado, não imposto de fora.

A *compreensão leitora* tem sido foco de interesse de psicólogos cognitivos, que tentam descrever como e quais são as estratégias mentais usadas para compreender o texto escrito. Na atividade de leitura, é importante o professor ajudar o aluno a entender o conteúdo do texto; porém, mais importante ainda é ajudá-lo a se tornar um leitor autorregulado (ou seja, que tenha objetivos claros para a realização das suas atividades de leitura), ativo (isto é, que engaje seu corpo e mente na leitura), e possuidor de uma gama variada de estratégias de compreensão, como predição, levantamento e verificação de hipóteses, extrapolação e inferência.

Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, várias dessas estratégias de *compreensão leitora* são implementadas pelo professor. Inicialmente, ele é um mediador adulto da leitura que apresenta às crianças um repertório de textos, estabelece contextos e objetivos, informa, faz perguntas que ajudam os alunos a fazerem predições sobre o que determinado texto quer dizer. Gradativamente, o leitor vai se tornando mais autônomo, estabelecendo ele mesmo as maneiras de ler e de compreender.

KLEIMAN, Ângela. Compreensão leitora. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação/UFMG, 2014, p. 61-62.

São muitos os pontos que podem ser realçados no verbete de Kleiman para deixar claro o que é leitura. Nesta seção, damos destaque às ações do leitor e, na próxima, trataremos do texto, objeto que une leitor e autor numa situação de interação.

Para expandir as ideias acerca das ações do leitor, usamos também a matéria *Compreensão na leitura*, do Jornal *Letra A*, que decompõe o processo de leitura em duas grandes ações: decodificação e compreensão. Enfatizando que é preciso identificar as dificuldades do aluno para possibilitar que ele leia melhor, a reportagem destaca a importância das perguntas que o leitor vai se fazendo e da situação social em que a leitura se dá – como se pode verificar no trecho selecionado.

[...] DECODIFICAÇÃO E COMPREENSÃO

Sob uma perspectiva psicolinguística, a leitura pode ser decomposta em decodificação e compreensão. A decodificação refere-se à identificação de palavras e à sua organização sintática. Já a compreensão possibilita

a apreensão do significado de orações, parágrafos e do significado global do texto. Uma boa compreensão facilita que um leitor aponte, por exemplo, a cadeia de eventos num texto narrativo, a tese e os argumentos defendidos num texto dissertativo, a intencionalidade do autor, suas ideias principais etc.

Diferenciar conceitualmente esses processos não implica, no entanto, distanciá-los. Quanto mais uma criança domina a leitura, mais a decodificação se automatiza, facilitando a compreensão. As duas habilidades possibilitam uma maior fluência e, conseqüentemente, uma maior possibilidade de a criança se concentrar na busca do sentido e não nas unidades que formam as palavras e as sentenças. [...]

TER PERGUNTAS

“Um fator muito importante é o acompanhamento de um adulto - do professor, dos irmãos mais velhos ou dos pais” - observa a professora e pesquisadora da PUC-RS, Regina Zilberman. Ler histórias em voz alta para a criança e depois conversar com ela, fazendo perguntas que a levem a fazer inferências é um ótimo exercício, inclusive antes da alfabetização escolar.

Também é importante apresentar, primeiro, os objetivos da leitura de um texto - não os objetivos pedagógicos, mas os relativos à finalidade da leitura, como retirar um dado ou informação, avaliar um ponto de vista, etc. Assim, os alunos

terão ciência da natureza da tarefa proposta e da sua relevância. Senão, como adverte Carla Coscarelli, “tudo ou nada pode ser importante. O professor deve sinalizar a finalidade da atividade, pois a leitura é feita, geralmente, para responder a uma pergunta”.

FUNÇÃO SOCIAL

Compreender o que se lê é compreender melhor o mundo em que se vive. Sônia Kramer, professora da PUC-Rio, ressalta que “conhecer o mundo pela palavra é fundamental para os sujeitos agirem, atuarem, pensarem que papel lhes é designado e qual eles querem para si”.

A compreensão adquire, assim, um caráter político, pois possibilita a inclusão no mundo letrado e facilita a atuação e transformação social. Segundo Sônia Kramer, uma criança que não consegue ultrapassar o estágio da mera decodificação experimentalá, “além da frustração, uma situação de profunda injustiça”, pois as conseqüências se estenderão para sua vida profissional, pessoal e política [...]

COMPREENSÃO na leitura. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n. 10, 2007. O tema é..., p. 13.

O verbete (de Kleiman) e a reportagem (do *Jornal Letra A*) focalizam os conceitos de decodificação e compreensão. Aqui acrescentamos outro que julgamos importante na leitura: a crítica. Tomando por base o que os dois textos dizem e colocando-os em diálogo com outros textos de referência, identificamos que tipos de dificuldades os aprendizes podem ter ao realizar cada uma dessas ações.

2.1. DECODIFICAÇÃO⁷

Decodificação ou decifração tem sido o termo mais frequente para nomear uma das ações que o leitor realiza ao perceber as letras e seu valor sonoro e combiná-las para formar sílabas e palavras. Soares (2016, p. 46) considera que essa é a *faceta linguística* na aprendizagem da escrita alfabética. Para essa autora, “aprender a escrita alfabética é, fundamentalmente, um processo de converter sons da fala em letras ou combinação de letras”, no processo da escrita; “ou converter letras, ou combinação de letras, em sons da fala” no processo da leitura. Soares destaca que muitos autores têm considerado como impróprio o uso dos verbos codificar (para designar ações na escrita) e decodificar (para designar ações na leitura). Isso porque o sistema alfabético (assim como todo o sistema da língua) não pode ser considerado um código. Um código é, “em seu sentido próprio, um sistema que substitui ou esconde os signos de um outro sistema já existente”. No entanto, os grafemas não substituem os sons da fala, mas buscam representar esses sons. A autora prefere considerar o sistema alfabético como um *sistema de representação* e um *sistema notacional*. “É *sistema de representação* porque, em seu processo de compreensão da língua escrita, que se inicia antes mesmo da instrução formal, a criança, de certa forma, ‘reconstrói’ o processo de invenção da escrita como representação [...]” (idem, p. 48). É *sistema notacional* “porque, ao compreender o que a escrita representa (a cadeia sonora da fala, não seu conteúdo semântico), precisa aprender a notação com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala (os grafemas e suas relações com os fonemas, bem como a posição desses elementos no sistema)”. (idem, p. 49).

Neste volume, embora concordando com as ponderações feitas por Soares, escolhemos manter o uso do termo decodificação, para haver coerência com a maioria dos autores aos quais nos referimos. É isso que também faz a própria autora em seu livro *Alfabetização: a questão dos métodos*. Ademais, entendemos que um termo pode ser ressignificado quando se compreende o conceito a ele subjacente.

Considerando-se a complexidade do sistema alfabético e as demandas que este impõe aos alfabetizando no início do processo, é possível prever algumas dificuldades que terão para adquirir habilidades de

1. reconhecimento ou identificação de letras, sílabas, palavras. Dificuldades de reconhecimento se manifestam, por exemplo, quando o leitor não identifica diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas, não percebe que letra é diferente de número, ou de um desenho qualquer; não sabe identificar a direção da escrita (da esquerda para a direita, de cima para baixo); ou não consegue reconhecer letras que possuem desenhos semelhantes (como g/q; d/t; p/b). E, ainda, não estabelecem relação fonema-grafema; não sabem identificar valor sonoro como diferenças entre f e v (o primeiro é surdo, o segundo é sonoro), entre outras. Problemas dessa natureza são comuns entre leitores iniciantes e podem complicar o ritmo com que desenvolvem a leitura, porque,

⁷ O Volume Apropriação da Escrita amplia este tema.

ao gastarem muito tempo para identificar uma ou outra letra, ou uma ou outra palavra, podem esquecer o que já haviam lido.

2. processamento do significado. Outro problema comum na leitura de alfabetizando no início da aprendizagem é o de lerem uma palavra (e às vezes até uma frase ou um texto inteiro) sem processar seu significado. Nesse caso, o que pode servir de impedimento à leitura tem a ver com a seleção lexical. Por exemplo, palavras desconhecidas, aquelas que não fazem parte do repertório do aprendiz, podem dificultar a leitura; palavras longas ou palavras pouco frequentes na língua também podem causar dificuldade. Num plano que vai além da leitura de palavras, seria possível considerar como problema de processamento do significado também a leitura de frases ou períodos longos, de sintaxe pouco regular na língua. O mais comum são frases com sujeito, verbo, objeto; frases invertidas são mais difíceis de ler. Quando há problemas dessa natureza, se alguém pergunta ao alfabetizando: “sobre o que o texto diz?”, ele não é capaz de responder. Ou, então, consegue apenas apontar uma ou outra informação localizada.

Questões de identificação ou de reconhecimento e busca de informações importantes, precisam ser feitas, mas nem sempre serão fáceis de responder dependendo do caminho usado pelo alfabetizando. Se ele busca identificar uma palavra pela via (ou rota) fonológica, perceber a relação fonema-grafema é fundamental. Por essa via, que também é chamada de sublexical, o aprendiz parte de unidades menores e vai juntando as letras, identificando seu valor sonoro, juntando sílabas até formar a palavra. Esse processo consome recursos cognitivos e, no meio do caminho, informações podem ser perdidas. Leem por essa via aqueles que vão juntando, por exemplo, A+BA+CA+TE, para depois dizer ABACATE. O aprendiz pode esquecer o que leu primeiro e não conseguir formar a palavra lida. Um outro caminho é seguir a rota lexical. Nessa rota, também chamada de visual ou direta, o reconhecimento da palavra e o acesso a seu significado acontecem simultaneamente. Isto porque a palavra já foi guardada na memória. Ao percebê-la, o aprendiz não terá necessidade de ir fazendo relação fonema-grafema ou processar sílaba por sílaba, pois acessa diretamente seu significado. Leem por esse caminho, por exemplo, crianças que de tanto verem escrito a palavra PARE nas placas de trânsito, automaticamente a reconhecem. Leitores que têm amplo repertório de palavras usam essa rota. Há pesquisas⁸ que evidenciam que leitores eficientes utilizam uma ou outra rota dependendo da palavra a ser lida, de sua frequência, do tipo de leitura que lhe é exigida (se oralizada ou silenciosa), dependendo também dos seus objetivos e da situação de leitura.

Se na prática escolar o professor conseguir caracterizar a natureza da dificuldade de decodificação de seus alunos (se é no reconhecimento de letras, sílabas, palavras ou se está relacionada ao processamento do significado), poderá criar condições mais eficazes em sala de aula propondo atividades que vão atingir diretamente o ponto problemático. Ler uma lista de nomes de frutas ou de nomes de animais rapidamente, por exemplo, ou ler rápido uma

⁸ SOARES (2016) faz uma interessante exploração sobre as rotas de leitura ao discutir *Leitura e escrita de palavras* o livro “Alfabetização: a questão dos métodos”.

lista com palavras que aparecem muito nas situações de sala de aula, exige que não se faça apenas decodificação, mas leitura por reconhecimento. Quando a criança tenta adivinhar muito, seria bom comparar o que muda quando se altera uma letra numa sílaba inicial, como *faca/vaca*, *pote/bote*, *fala/bala* ou quando as sílabas se invertem, como em *boca/cabo*.

2.2. COMPREENSÃO

Compreender é entender significados, produzir sentidos e perceber efeitos de sentidos. Os significados são construções coletivas, são estabilizados nos dicionários. Por exemplo, para o significado de FLOR temos a seguinte definição dicionarizada: “órgão reprodutor das angiospermas, de estrutura complexa que, quando completa, é constituída por um ou mais pistilos e estames, corola (coletivamente, todas as pétalas) e cálice (coletivamente, todas as sépalas)”, de acordo com o Dicionário Michaelis.⁹ O sentido dessa mesma palavra vai variar, dependendo do contexto em que é empregada. O sentido da frase “Você é uma flor” pode ser “Você é delicada” ou “Você é bonita”. A construção de sentido é um processo mais individual porque depende da situação de comunicação, do repertório dos leitores. Até mesmo o próprio indivíduo pode produzir sentidos diferentes para um mesmo texto quando o lê em momentos distintos de sua vida. O efeito de sentido de alguém dizer essa frase também será interpretado de acordo com o contexto. Isto é, pode ser que a frase deva ser interpretada como um elogio, mas também pode ser interpretada como bajulação, ou ironia. Vai depender de quem diz a frase a quem, quando, em que situação de comunicação, com que intenções.

A situação de um aluno ler uma frase inteira ou mesmo um texto inteiro e não saber dizer o que significa, de não produzir sentidos na leitura e nem perceber as intenções ou os efeitos do que é dito é muito comum em sala de aula. Isso porque compreender exige do leitor um conjunto de saberes que, por vezes, ele não tem. Compreender depende dos conhecimentos prévios do leitor e dos distintos modos e objetivos de sua leitura.

CONHECIMENTOS PRÉVIOS

[...] O que normalmente se chama de *conhecimento prévio na leitura* são as informações que se pressupõe que o leitor precisa ter para ler um texto sem muita dificuldade para compreendê-lo. Elas são extremamente importantes para a geração de inferências, isto é, para a construção de informações que não são explicitamente apresentadas no texto e para o leitor conectar partes do texto construindo a coerência dele.

Desde a Educação Infantil e nos primeiros anos da alfabetização o professor pode facilitar a leitura de textos ajudando os alunos a ativarem informações que serão úteis na construção de sentidos, perguntando sobre as suas experiências com determinado tema ou assunto, com determinado repertório de gêneros textuais e com palavras que conhecem. A partir de textos que também ampliem o repertório de textos conhecidos, o professor pode discutir alguns conceitos, pressupostos, dados, fatos que precisam

⁹ Conforme <microelis.uol.com.br>, acessado em março de 2018.

ser conhecidos pelo leitor e que serão necessários para que ele construa significados para o texto ou faça inferências que vão possibilitar sua compreensão.

COSCARELLI, Carla. Conhecimentos prévios na leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BRÉGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação/UFMG, 2014, p. 67-68.

As pessoas vão armazenando informações ao longo de sua experiência. Assim, o que comumente chamamos de conhecimentos prévios, na verdade, faz parte de um conjunto de informações: linguísticas – gramatical ou lexical (sobre como o sistema da língua funciona, sobre como se organiza); enciclopédicas (se relacionam às vivências, ou às experiências que as pessoas já viveram, aos fatos que já presenciaram, aos lugares, às situações cotidianas); interacionais (como as pessoas se relacionam por meio da linguagem, que objetivos têm, que gênero são usados numa ou noutra situação, que variante da língua é adequada à situação).¹⁰ Na leitura, essas informações são mobilizadas, pelo leitor, e relacionadas às informações que o texto traz. Esse processo de relacionar informações do conhecimento prévio às informações trazidas pelo texto é o que chamamos de inferência. Ler, em seu sentido pleno, é basicamente produzir inferências. Se o aluno, diante de um texto, não consegue estabelecer relações entre o que o texto traz de novo e as informações de seu conhecimento prévio, não compreende por não conseguir produzir a inferência necessária. Quando chega à escola, o aluno já traz uma bagagem acumulada de experiências que viveu, mas precisa viver outras, significativas, para ampliar suas possibilidades de compreensão. Precisa também aprender a mobilizar esses conhecimentos em favor de sua leitura.

Muitas vezes não percebemos que um aluno não compreendeu um texto porque, simplesmente, o assunto não é do conhecimento dele, ou porque o texto traz uma palavra difícil. Nesse caso, não há como relacionar as informações do texto com conhecimentos anteriores e a compreensão fica travada. Para destravá-la, é preciso intervir, criando situações que proporcionem ao leitor o conhecimento que ele não tem. As situações criadas em sala de aula podem ser desenvolvidas por meio de outros textos escritos, mas podem ser também por meio de textos orais: explicações, conversas, vídeos, consultas ao dicionário.

MODOS E OBJETIVOS DA LEITURA

Cada texto pede um modo específico de leitura, pois não lemos os vários textos que circulam socialmente do mesmo jeito. E, ainda, um mesmo texto pode ser lido de maneira diferente por uma mesma pessoa, dependendo do que ela busca, isto é, dependendo de seus objetivos de leitura. Para observarmos os modos de leitura, basta olhar o que nós mesmos fazemos quando lemos e que atitudes assumimos diante dos textos. Por exemplo, ler uma notícia em um jornal impresso é bem diferente de ler uma notícia na página digital do mesmo jornal, a começar pelo modo como selecionamos a informação ou como manuseamos o suporte. No jornal impresso, olhamos a primeira página, podemos

¹⁰ A respeito de sistema de conhecimento e processamento textual, ver KOCH; ELIAS (2006).

parar nas informações gerais ou ir ao interior do jornal para buscar mais informações sobre aquela matéria que nos chama a atenção. No jornal lido na tela do celular, com um ou dois cliques temos acesso à notícia toda e podemos optar por lê-la na íntegra ou apenas em parte. Nos celulares mais modernos, o fato de você acessar um tipo de notícia ou anúncio com frequência já faz com que mensagens semelhantes apareçam e fiquem esperando seu clique na tela. Em alguns, chega a aparecer a informação “Você mostrou interesse em...” e suas preferências de leitura passam a ser direcionadas de acordo com algoritmos da internet e links patrocinados por empresas e, se o leitor não for crítico, pode continuar lendo matérias sem relacioná-las com a intenção de vendas de produtos e ideias vinculadas às suas “preferências”.¹¹ Lemos de diferentes modos um poema, uma mensagem publicitária, uma chamada de jornal, uma piada, uma receita, uma questão de prova.¹² Em cada um desses textos nos fazemos perguntas distintas e somos motivados por objetivos que também são diferentes. Fazer perguntas: essa é uma habilidade fundamental que todo leitor tem. As perguntas nascem da curiosidade desse leitor e dos motivos que ele tem para ler. Estranhamente, a escola nem sempre ensina a fazer perguntas. As tarefas de leitura acabam sendo tarefas de responder perguntas feitas pelo professor ou perguntas do livro didático, mas essas nem sempre ganham força de mobilizar objetivos no aluno-leitor. Aula de leitura poderia ser bem mais interessante se, em vez de o professor ficar fazendo perguntas para o aluno, o próprio aluno as fizesse ao texto. Aos poucos, ele iria aprender a construir seus objetivos de leitura.

Neste ponto, é relevante convocar uma parte da reportagem “Modos e objetivos da leitura”, do *Jornal Letra A*, pois ela também aborda essa questão de que não se lê da mesma forma textos de gêneros diferentes.

Para cada situação, há um modo de ler mais adequado e todos eles merecem destaque na escola

Estamos sempre buscando compreender o mundo e para isso “lemos” tudo que acontece a nossa volta. O som de um grito, por exemplo, pode ser interpretado como uma agressão, um susto, uma expressão de medo ou um simples modo de chamar a atenção de alguém que está longe de quem grita. Por sua vez, um psiu pode ser “lido” como um apelo para alguém que está perto e com quem é preciso falar ou como um pedido de

silêncio. As circunstâncias é que vão dizer o sentido dos usos de uma e de outra forma de expressão. Os modos de leitura se adequam a situações de acordo com o contexto e objetivos específicos dos leitores, o suporte ou o gênero do texto e contam com os conhecimentos prévios de texto e das situações de leitura em que são dados a ler [...]

[...] Nas sociedades ocidentais contemporâneas, acredita-se que a leitura silenciosa favorece a concentração e a organização das ideias do leitor. A prática é bastante utilizada por estudiosos para

¹¹ Esse tema será tratado especificamente no Capítulo 4, sobre leitura de textos publicitários ou da esfera do consumo.

¹² Aqui são citados apenas alguns gêneros. Uma discussão conceitual e a exemplificação de vários outros gêneros estão presentes nas demais publicações desta Coleção.

adquirir conhecimento e desenvolver suas habilidades intelectuais. Essa é uma das principais concepções acerca da função da leitura em nossa sociedade, mas, além do objetivo de estudar, existem outras finalidades para o ato de ler em nosso dia a dia. “Em cada situação, o leitor aplica uma forma de ler de acordo com seus objetivos de leitura, suas intenções”, diz Antônio Augusto Gomes Batista. E explica: “Ler revistas numa sala de espera, por exemplo, pode ser algo superficial – imagens, títulos ou palavras-chave. A leitura de um jornal também pode ser feita de maneira seletiva, de acordo com o assunto de interesse”. O professor destaca, também, que a afinidade com o tema lido ou a prática com o suporte (jornal, livro, televisão, internet etc.) são fatores importantes em uma leitura. Um biólogo, por exemplo, possivelmente, irá demorar mais tempo para ler um texto sobre física quântica e o fará com mais atenção para conseguir apreender melhor o conteúdo. Contudo, se ele buscar apenas um dado ou uma fórmula específica de sua área, poderá ler de forma mais rápida e seletiva. Mas e em sala de aula? Qual seria a melhor

maneira de aplicar as diferentes práticas e modalidades de leitura no ensino? Na verdade, não existe uma fórmula para ensinar aos alunos como e de que forma ler. O ideal é que, com o auxílio do professor, o estudante aprenda como trabalhar diferentes habilidades. “O que os professores podem fazer é propor situações variadas de leitura com seus alunos. Assim, eles irão se tornar aptos a enfrentar desde as situações mais corriqueiras, como ler placas na rua, até situações mais complexas, como ler uma matéria jornalística ou entender um manual de instruções”, aconselha Antônio Augusto Gomes Batista.

Uma das atividades desenvolvidas pode ser o trabalho de interpretação de textos orientado por objetivos de leitura. Por exemplo: antes da leitura de um texto, sugerir que os alunos o leiam com algum objetivo: resumi-lo para um jornal da turma; resenhá-lo para um catálogo que circulará na biblioteca da escola; etc. Isso estimula o desenvolvimento da capacidade de compreensão e raciocínio já que, de alguma forma, a leitura se orienta para alguma atividade a ela relacionada [...]

MODOS e objetivos na leitura. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n. 22, 2010. O tema é..., p. 5.

Para desenvolver a compreensão dos alunos, é importante estar ciente de qual problema está afetando sua leitura. Essa observação permite pensar nas atividades que vão agir exatamente nas causas do problema. Poderíamos sintetizar as dificuldades na compreensão em dois grupos:

1. **as relativas ao próprio leitor** – Essas se referem aos conhecimentos que o leitor precisa ter, aos seus objetivos (ou à ausência deles), e aos seus modos de leitura; ao contexto ou à situação em que a leitura se dá.
2. **as relativas ao texto** – Observar se o texto é curto ou longo, se é de tema próximo ou distante do universo do aluno, se nele há palavras pouco frequentes na língua, se a estrutura sintática é inversa, com períodos longos. Observar também como o texto se organiza em sua estrutura: é narrativo, expositivo, argumentativo, injuntivo? (categorias que serão exemplificadas na seção 2

deste capítulo); que gênero é (notícia, conto, fábula, bilhete, lista etc.); como é construída sua materialidade linguística (os recursos que promovem sua coesão); que papel cumprem as imagens (fotos, gráficos, tabelas, desenhos etc.).¹³

2.3. CRÍTICA

Além de ser atividade cognitiva, a leitura é também atividade social e, nesse sentido, a crítica é outra ação necessária no processo de leitura. Para criticar, necessariamente, o leitor tem de compreender o texto, pois do contrário, estará fazendo um julgamento do tema e não do que (e do como) o texto diz sobre o tema. Aprender a criticar um texto é muito mais do que dizer se gostou ou se não gostou dele, ou dizer se o texto é bom ou ruim. Quem aprende a criticar pode questionar o sistema e atuar para transformá-lo, lutando contra injustiças e desigualdades sociais (CASSANY; CASTELÁ, 2010). O leitor crítico pode fugir da manipulação, do estereótipo, da notícia falsa ou sensacionalista, pode aprender a buscar informações e opiniões para tecer a sua própria argumentação e rechaçar aquelas que não são condizentes com sua linha de pensamento, com seus valores éticos e morais. Ou seja, o leitor crítico deixa de ser presa fácil para os boatos espalhados por inescrupulosos. Deixa também de ser refém das informações publicadas e veiculadas. Tem gente que acredita em tudo que está escrito. Se estiver no jornal ou num livro então, não se permite nem duvidar. Atualmente, as notícias falsas têm se espalhado com extrema velocidade porque, ao receber mensagens pelas redes sociais, o leitor ingênuo não se dá ao trabalho de duvidar delas, conferindo sua autoria e fonte, que poderiam colocar em xeque sua veracidade, antes de repassá-las.

Pensar na ação crítica de um leitor sobre um texto é fundamental, principalmente nesses tempos de informação fácil nas redes sociais e de notícias tendenciosas nos jornais de circulação nacional. Para atuar como crítico, o leitor precisa, diante do texto:

- **analisá-lo:** observando quem o escreveu, verificando suas referências ou fontes, conferindo se essas fontes são confiáveis;
- **compreendê-lo:** examinando-o, lendo-o todo, confrontando suas partes;
- **avaliá-lo:** questionando-o; verificando a coerência de suas partes em relação ao seu todo (coerência interna) e a coerência do que o texto diz em sua relação com o mundo (coerência externa); identificando os efeitos de sentidos marcados intencionalmente (até que ponto o texto não diz uma coisa quando quer significar outra, por exemplo); reconhecendo os recursos linguísticos e não linguísticos usados para convencimento do leitor;
- **juulgá-lo:** relativizando sua própria opinião sobre o texto; reconhecendo se gosta ou não gosta dele; definindo se acredita ou não no que ele diz; concordando ou não com os valores que ele professa.

¹³ A seção 3 deste capítulo explora alguns desses aspectos relacionados ao texto.

As dificuldades de um leitor fazer uma leitura crítica de um texto, então, estão diretamente relacionadas à ausência dessas habilidades, o que pode levá-lo a não distinguir o que é fato do que é boato; a não reconhecer quando uma opinião de uma pessoa ou de um grupo é tomada como o fato; a não reconhecer a manipulação e os estereótipos; a não perceber as omissões e os silêncios em torno de fatos com a intenção clara de confundir; a não apreciar os modos de tecer um texto e o que ele diz.



PARA REFLETIR

Analise uma atividade de leitura que você tenha proposto aos seus alunos e

1. identifique que tipo de ações do leitor a atividade proposta privilegia: decodificação, compreensão, crítica.

2. liste quais as dificuldades seus alunos apresentam ao realizar cada uma dessas ações de leitura. O texto deste volume identifica apenas algumas dificuldades que o aluno pode ter na decodificação, na compreensão e na crítica. Em sua observação você pode identificar outras que não foram mencionadas aqui, mas que são reconhecidas no trato com os alunos.

3. O TEXTO: CONSTRUÇÃO E ORGANIZAÇÃO

O que é um texto? Quais recursos usados na construção do texto são importantes na leitura? Como a organização do texto interfere no que o leitor entende? Essas são questões que esta seção busca responder.

De tudo que discutimos sobre a leitura até aqui, é possível deduzir que os sentidos não estão prontos e que o trabalho do leitor é intenso. Se por um lado os sentidos dependem das ações de decodificar, compreender e criticar realizadas pelo leitor, também dependem das marcas impressas e organizadas no texto. Mas o que é mesmo texto?

O conceito de *texto* é apresentado também em outros volumes desta coleção.¹⁴ Entendemos que um texto é o ponto de contato entre o escritor e o leitor, é o que permite ao primeiro compartilhar com o segundo suas ideias e intenções. O produtor do texto busca gerar uma resposta ou um efeito de sentido no leitor e, para isso, usa recursos linguísticos e recursos não linguísticos ou usa uma combinação desses recursos para nortear o leitor na observação de quais elementos devem ser conectados.¹⁵ Nesse sentido, o produtor de um texto conta com a participação de seu leitor, conta com seus conhecimentos para construir coerência ou sentidos para o texto.

¹⁴ O volume que focaliza “Produção de textos” discute conceitos de texto, textualidade, competência textual, gêneros textuais, texto multimodal - e outros que se articulam diretamente com as questões sobre leitura aqui exploradas.

¹⁵ Estamos entendendo que o texto traz recursos linguísticos e não linguísticos que funcionam como instruções para que o leitor construa a coesão do texto (isto é, que ligue as informações) e possa compreendê-lo, criando sentidos, coerência ou nexos.

Uma só palavra pode ser considerada um texto, dependendo do contexto de comunicação em que ela está inserida. A placa PERIGO, por exemplo, escrita em uma cerca elétrica em cima de um muro de uma casa, comunica ao leitor que tenha intenção de escalar o muro que ele pode levar um choque. A intenção da placa, nesse contexto, pode ser identificada como um alerta para afastar curiosos ou ladrões que pretendam invadir a casa. Uma mesma placa PERIGO – colocada na carroceria de um caminhão com combustível – comunica que a carga é inflamável, que é preciso manter distância dela. Isso quer dizer que os sentidos para um texto são produzidos dentro de uma determinada situação comunicativa.

Com crianças em fase de alfabetização é possível fazer um rico trabalho com títulos de livros, ou títulos de notícias, por exemplo, que trazem uma só palavra ou algumas poucas palavras. A exploração do suporte (livro ou jornal) onde os títulos se apresentam contribui para a contextualização da situação comunicativa de modo que os sentidos intencionados possam ser produzidos.

Um texto pode ser constituído de vários modos: no modo verbal, é escrito ou oral, e se constrói por palavras, frases, períodos; no modo de comunicação visual, pode se constituir de pinturas, desenhos, fotografias, imagens em geral; no modo gestual, constitui-se de gestos como apontar o dedo, balançar a cabeça para dizer sim ou não; no modo sonoro, pode se constituir de música, apitos, zunidos entre outros. É possível dizer que, em geral, o texto é multimodal, pois combina mais de um modo. Essa perspectiva fica mais evidente atualmente ao se observar o funcionamento dos textos em ambientes digitais: o computador, os celulares e os diferentes meios nos quais os textos circulam hoje permitem uma exploração desses diferentes modos.

Ocupar-se de textos no ensino de leitura supõe reconhecer a importância dos diferentes recursos usados na construção de sentidos e organizar propostas que levem a compreendê-los de maneira integrada e significativa.

Os textos são construídos a partir da organização dada por seu autor para marcar suas intenções. Entre os recursos usados para construir essa organização, podemos destacar o que são chamados de recursos coesivos nos textos verbais.

No *Glossário Ceale* encontramos um verbete, de autoria de Márcia Mendonça, que explica bem o que são esses recursos:

Os *recursos coesivos* são um conjunto amplo de mecanismos linguísticos¹⁶ usados para o

estabelecimento de relações de sentido entre as partes de um texto verbal, tanto na modalidade oral quanto na escrita. Esses recursos podem contribuir para ligar desde termos, orações e períodos, até porções maiores de texto, como parágrafos e capítulos, ou turnos extensos de fala.

Os *recursos coesivos* promovem a coesão no plano nominal e no plano sequencial. A coesão nominal atua de forma central nos processos de referência, para introduzir

¹⁶ Considerando-se a multimodalidade, é possível estender esse conceito de recursos coesivos para além daqueles exclusivamente linguísticos. A ordem das palavras, o desenho das palavras na página, uma sequência de imagens também podem funcionar como elo de coesão num texto.

de referentes, necessárias para a manutenção e a progressão temática em um texto. Nesses processos de referenciação, podem ser utilizadas expressões nominais variadas, pronomes, sinônimos e hiperônimos. É o caso de um texto sobre mobilidade urbana que apresente uma cadeia referencial introduzida pelo termo *instalação de ciclovias* e que é retomada ou reelaborada pelas expressões *alternativa de mobilidade urbana*, *isso*, *tal providência*. No caso da hiperonímia, temos, por exemplo, o substantivo *veículo* que é hiperônimo de *carro*, *ônibus*, *motocicleta* e pode retomar qualquer um desses termos.

Já no plano da coesão sequencial, os *recursos coesivos* colaboram para o estabelecimento de relações lógico-semânticas – de tempo, de oposição, de finalidade, de causa, etc. Entre esses recursos, encontram-se preposições, conjunções, locuções conjuntivas, adjuntos adverbiais e expressões criadas pelo enunciador para marcar alguma relação lógico-semântica entre componentes do texto. Por exemplo, expressões que indicam relações espaciais, como *na minha casa / na casa da minha avó*, ou temporais, como *na hora que eu cheguei / na hora que eu saí*; *na minha infância / na minha adolescência*. A presença de pares de expressão como esses num texto pode contribuir para que o ouvinte/leitor entenda a organização dos conteúdos verbalizados. A correlação entre os tempos e modos verbais também é um recurso de coesão sequencial. Quando se diz, por exemplo, “*Ontem eu falei com meu vizinho para não fazer barulho depois das 22 horas. Eu já tinha falado antes, mas ele não ligou*”, a relação entre o pretérito perfeito (*falei*) e o pretérito mais-que-perfeito (*tinha falado*) sinaliza a relação temporal entre os fatos narrados e contribui para a construção da coesão pelo ouvinte/leitor.

A pontuação também pode funcionar como *recurso coesivo*. Além de ligar termos e orações, estabelecendo relações de coordenação e de subordinação, o uso de certos sinais de pontuação ajuda a imprimir efeitos de sentido variados ao texto. Uma possibilidade é o encadeamento de frases nominais, separadas por ponto, para imprimir certa atmosfera de suspense, como em: “*As janelas rangiam. A noite toda. A noite toda. Sem parar.*”

Para a maioria dos textos, a coesão contribui decisivamente para a textualidade, ao lado de outros mecanismos e estratégias mobilizados. No entanto, há textos que não apresentam *recursos coesivos* sequenciais, como uma lista aleatória de compras, constituída por palavras soltas, uma abaixo da outra. Mesmo nesses casos, o sentido global se estabelece por algum outro mecanismo. Pode ser através da coesão nominal, uma vez que as palavras pertencem a um rol previsível de produtos normalmente adquiridos em mercado ou feira, ou seja, há uma relação semântica entre eles. Além disso, a introdução intencional de algum critério de ordenação cria categorias que equivalem a recursos coesivos. Considerando-se a situação de interlocução, o gênero, a finalidade do texto – isto é, um conjunto de conhecimentos prévios de caráter pragmático – o leitor poderá realizar inferências que o auxiliem a compreender o texto.

A análise de um exemplo pode concretizar o conceito de texto para o qual chamamos a atenção (Fig. 4):

FIGURA 4: “Pássaro em vertical”, de Libério Neves



FONTE: <<http://portuguescolegiao.files.wordpress.com/2009/06/poesia.jpg?w=268&h=392>>. Acesso em: abril/2018.

“Pássaro em Vertical”, de Libério Neves, é um poema concreto, isto é, traz um texto poético basicamente visual, construído a partir da utilização do espaço de seu suporte. A forma como os versos foram dispostos no poema comunica movimento – por isso é também chamado de poesia cinética - e o resultado dessa disposição é um surpreendente efeito visual que comunica emoção e sentimento: a dor de um pássaro abatido. Não se chega ao efeito somente com a leitura do que está na linha, mesmo porque não são somente os versos que o expressam, mas também o título, a seleção e a ordem das palavras, a organização do poema na página, ou sua diagramação. Ou seja, o texto é um todo e seu efeito se constrói na interação texto-leitor.

Os quatro primeiros versos foram intencionalmente construídos para comunicar um estado inicial: o movimento de um pássaro em liberdade. Há marcas na diagramação da estrofe que indicam movimento. O primeiro verso centralizado na linha, o segundo alinhado à direita, o terceiro alinhado à esquerda e o quarto novamente centralizado, bem como a seleção das palavras e a repetição da vogal “a” (aliteração) sugerem a liberdade de um pássaro em voo que se balança “para lá e para cá”. A harmonia é sinalizada pelo tempo verbal em “voava” e “cantava”. O pretérito imperfeito é um tempo verbal usado nas narrativas como pano de fundo para compor o cenário, para indicar uma ação durativa, isto é, não limitada no tempo, ou não concluída. Esse tempo verbal marca um estado inicial, o que leva a inferir que antes do tiro seco o pássaro voava livre no céu.

Do quinto ao nono verso, formado cada um por uma única palavra (de/repente/um/tiro/seco), há uma mudança no estado inicial, uma mudança de tempo repentina que é marcada também pela diagramação do poema. Há um elemento (o tiro) que rompe com a situação em que o pássaro se encontrava e gera uma consequência. Esta é observada nos versos seguintes, formados de duas palavras cada um (penas fofas/leves plumas/mole espuma), que dão ideia do movimento do pássaro ao sabor do vento, sem controle da ação de voar. Nos últimos versos, a forma descendente com que foram dispostos (norte/sul), a sonoridade do “i” e do “u” comunicam, de modo agressivo, seco, doído a queda do pássaro atingido com o tiro seco.

A textualidade, isto é, a possibilidade desse conjunto ser considerado como texto, vai sendo (re)construída pelo leitor ao relacionar essas tantas marcas linguísticas e não linguísticas que o texto traz aos seus conhecimentos de mundo. Para reconstruir intenções marcadas, necessariamente devem constar do conhecimento do leitor impressões sobre o movimento de um pássaro no céu, bem como o conhecimento de como pássaros caem do céu quando atingidos. A ausência de conhecimentos dessa natureza pode levar a outras leituras, que nem sempre poderão ser consideradas válidas por desconsiderar relações marcadas pelos recursos usados no texto.

É importante observar que há marcas de coesão nominal (que constroem a continuidade temática) e marcas que indicam as conexões (continuidade sequencial) entre partes que sinalizam que o texto mantém-se tratando de um mesmo tema, mas que ao mesmo tempo progride, trazendo informações novas.

Em “Pássaro na Vertical”, no plano nominal, são introduzidos dois nomes: pássaro e tiro. Pássaro, no título, introduz o referente (ou seja, o objeto do discurso sobre o qual se fala). Esse referente é retomado com um artigo definido no primeiro e quarto versos (Cantava o pássaro e voava/ Voava o pássaro e cantava). O artigo definido em o pássaro é uma instrução gramatical que remete, neste caso, para um referente já introduzido. O mesmo referente continua em foco por meio da elipse (supressão que permanece subentendida) marcada nos verbos **voava** e **cantava**. O nome **tiro** aparece designado uma única vez “um tiro seco”, mas dele pode ser inferido nos versos seguintes: penas fofas/leves plumas/mole espuma, uma nova relação de sentido. Não é mais o pássaro, visto que, ao relacionarmos partes do texto com nossos conhecimentos de mundo, entendemos que o tiro abateu o pássaro. A relação de retomada, então, é feita por meio da ideia de parte-todo e ideia de resultado: **penas e plumas** (partes do pássaro), **mole espuma** (como ele restou).

“E um risco surdo/norte/sul”, no plano da coesão sequencial, configura-se como consequência do tiro seco, que também só pode ser percebida por meio de inferência. Para isso, há que se considerar não só os elementos linguísticos como também os não linguísticos: a silhueta de um pássaro em posição vertical, com o bico virado para baixo faz todo sentido. Também agrega sentido o fato de cada uma das letras das palavras norte/sul ter sido colocada em uma linha, sugerindo a ideia de queda no movimento do pássaro.

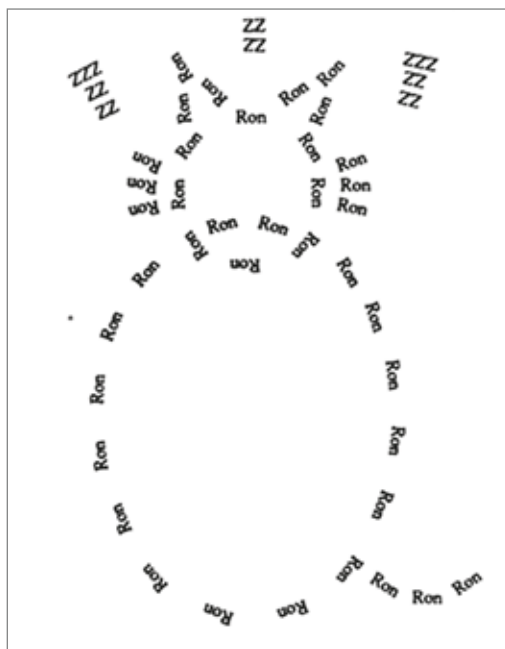
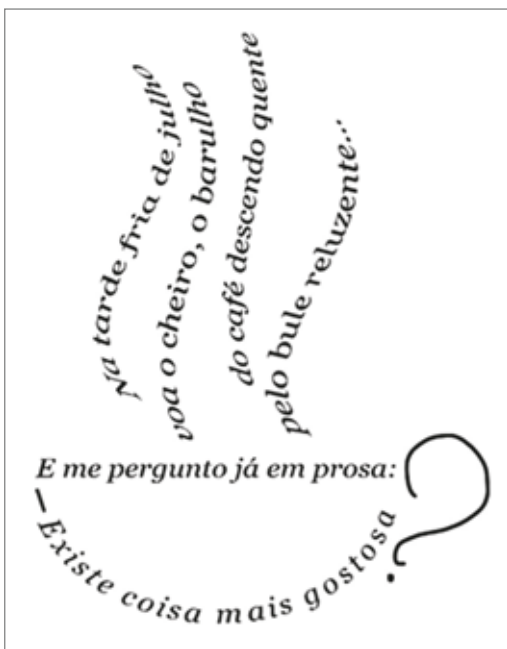
Em síntese, um poema tão curto, que aparentemente não vai impor dificuldades na ação de decodificar para alunos que já dominem o sistema alfabético, pode trazer dificuldades de compreensão se não forem estabelecidas as tantas relações que sua construção e organização suscitam. De sua construção, é necessário observar os recursos de coesão nominal e os recursos de coesão sequencial. De sua organização na página (ou diagramação) são importantes fontes de informação o gênero poema e a tipologia narrativa, as informações decorrentes do uso de recursos não linguísticos. Os recursos para construção e organização dos textos podem variar de um gênero para outro, variam também dependendo da tipologia textual.



PARA REFLETIR

Leia e analise os dois poemas a seguir: “Poema a xícara”, de Fábio Sexugi, e “Canção para ninar gato com insônia”, de Sérgio Caparelli (Fig. 5 e 6).

FIGURAS 5 E 6: Dois poemas concretos



FONTE: 1 - <<http://peabiruta.blogspot.com.br/>>. Acesso em: abril/2018.
2 - <<http://valriet.blogspot.com.br/2010/04/caderno-de-leitura-6.html>>. Acesso em abril/2018.

Considere em sua análise: o título, os versos, a disposição dos versos no poema, o desenho formado na página, as relações estabelecidas entre as palavras de cada verso, as imagens evocadas pelo poema.

Depois de ler e analisar, elabore um conjunto de atividades de leitura que possa ser aplicado em sua turma para cada um dos poemas.

Quais atividades poderiam ser propostas para focalizar a decodificação? A compreensão? A crítica?



Nos próximos capítulos, apresentamos exemplos de recursos linguísticos e não linguísticos ao analisar outros textos, de gêneros diferentes, muitas vezes pouco explorados no contexto escolar.

4. CONCLUINDO

Este capítulo discutiu o que é a leitura. Começamos trazendo uma justificativa, apoiada em avaliações sistêmicas escolares e avaliações não escolares, sobre a necessidade de permanecermos atentos à formação de leitores, ampliando políticas públicas e práticas pedagógicas. Defendemos que, *para fazer do Brasil um país de leitores*, é preciso rever as concepções que norteiam o ensino, priorizando uma concepção interacional e dialógica de leitura. Fizemos uma discussão sobre o que significa ler nessa concepção, enfatizando que este é um processo complexo que vai muito além da decodificação, isto é, da aprendizagem de como funciona o sistema alfabético da língua. As ações do leitor de decodificar, compreender e criticar foram discutidas como elementos fundamentais do processo de leitura. Nessa discussão, identificamos algumas das dificuldades que cada uma dessas ações pode impor ao leitor, nas situações concretas de comunicação de que toma parte, mobilizando seus conhecimentos e objetivos de leitura. Na última seção, trouxemos uma discussão sobre outro elemento da compreensão leitora: o texto, enfatizando aspectos de sua construção e organização, que também podem interferir na leitura.

O próximo capítulo discute estratégias de leitura e apresenta um conjunto de possibilidades para que o ensino de leitura contemple a análise dos recursos que o texto traz e considere, dentro de uma perspectiva interacional e discursiva, cada uma das ações do leitor.

CAPÍTULO 2

ENSINO DE LEITURA: ESTRATÉGIAS PARA LER

1. APRESENTAÇÃO

Este capítulo retoma e amplia o que dissemos no capítulo anterior, para cumprir um segundo objetivo deste volume que é o de contribuir para o desenvolvimento da leitura de alunos dos anos iniciais da Educação Básica. No primeiro capítulo, após questionarmos sobre *como fazer do Brasil um país de leitores*, condicionamos uma possibilidade de resposta à mudança de concepção de leitura: de uma perspectiva limitada à aprendizagem da decodificação, para uma concepção interativa e discursiva (ou dialógica) da linguagem, da língua e da leitura. Essa concepção prevê múltiplas ações que o leitor realiza enquanto lê. Não nega a importância da decodificação e a necessidade de sistematização do ensino para que os alfabetizados se apropriem do sistema alfabético da língua, mas, sobretudo, destaca a importância de serem exploradas regularmente as ações de compreensão e de crítica na leitura. Essas ações se dão sempre em situações concretas na vida social do sujeito leitor e são influenciadas por seus objetivos e conhecimentos prévios. Mudar de concepção, necessariamente, implica mudança no ensino de leitura.

Neste capítulo, vamos tratar de ensino sistemático e orientado de leitura a partir dessa que consideramos ser uma concepção mais produtiva. Acreditamos que isso possa ocorrer por meio do ensino de estratégias. A primeira seção a seguir traz uma definição do que são estratégias de leitura e apresenta uma síntese de estratégias que leitores considerados mais experientes usam **antes, durante e depois** da leitura, conforme registra Solé (1998), uma autora espanhola que escreveu um relevante livro sobre estratégias de leitura.¹⁷ A seção propõe uma reflexão para que o professor, concebido como um leitor experiente, possa observar o seu próprio processo e analisar como ele mesmo age na leitura dos textos. A seção seguinte concretiza, por meio de dois exemplos, os conceitos que foram explorados até então neste volume.

2. O QUE SÃO ESTRATÉGIAS E COMO ENSINAR OS ALUNOS A MOBILIZÁ-LAS

Entendemos *estratégias* como caminhos que encontramos para resolver problemas. O cérebro cria trilhas para otimizar tempo e recursos cognitivos, isto é, para tirar o máximo de proveito gastando pouco tempo na solução de um problema. Usamos estratégias no cotidiano em situações simples e complexas, mesmo quando não nos damos conta disso.

¹⁷ O livro descreve diferentes estratégias de leitura compreensiva e aborda possibilidades de trabalho em sala de aula.

Jogadores de xadrez traçam estratégias para ganhar um jogo, conhecendo bem suas próprias peças e antecipando movimentos dos adversários. As experiências do jogador com a tarefa fazem com que este planeje caminhos para vencer, adiantando-se em umas três ou quatro jogadas o jogo de seu opositor. Mas, muitas vezes, as decisões que o jogador toma precisam ser pensadas com rapidez no momento de uma jogada em curso. Ou seja, estratégias são dinâmicas, nem sempre são infalíveis e dependem do controle do solucionador de problemas.

Algumas estratégias podem ser planejadas com bastante antecedência: um exemplo disso é o de treinadores de futebol que criam estratégias com seus times. Por conhecerem as habilidades de cada um de seus jogadores, podem colocá-los em posições bem definidas para neutralizar as ações do outro time. Mas, mesmo estratégias assim pensadas podem ser modificadas no curso da atividade. Um treinador muda a posição dos jogadores durante o jogo pedindo que recuem mais, ou que estejam mais à direita, mais à esquerda. Bem mais simples podem ser as estratégias que traçamos pela manhã ao sair de casa, quando mentalmente identificamos o caminho que vamos seguir até o trabalho ou até a escola. Quando encontramos um acidente em determinada via, no entanto, somos obrigados a mudar de rota e a replanejar o percurso, tomando decisões rápidas.

Com todos esses exemplos queremos mostrar que a criação de estratégias faz parte da experiência de cada um de nós para resolver desde os problemas mais simples até os mais complexos. A orientação fundamental que guia nossas ações é determinada pelo objetivo a ser alcançado. Saber o que está buscando faz com que a pessoa se movimente na direção de uma resposta. Os objetivos regulam, assim, as atividades das pessoas. Por meio deles, podemos controlar as possibilidades, verificando até que ponto podemos ir, avaliando a pertinência dos caminhos, decidindo quando avançar e quando retroceder.

Com esse entendimento, julgamos que ter boas estratégias de leitura pode fazer de um aluno um leitor competente. E aqui podemos trazer, novamente a partir do *Jornal Letra A*, uma definição apresentada pela professora e pesquisadora Carla Coscarelli:

Estratégias de leitura são recursos que o leitor usa para compreender um texto. Gêneros textuais diferentes requerem diferentes estratégias. Um catálogo, por exemplo, requer uma leitura de localização, de varredura, ou seja, o leitor busca localizar no texto a informação que procura. Já um texto narrativo, como um conto ou um romance, requer do leitor atenção especial às personagens e suas ações, sobretudo àquelas que geram o conflito e que contribuem para o desfecho.

Textos dissertativos, como artigos de opinião, editoriais e algumas reportagens, exigem que o leitor perceba a tese que está sendo defendida e os argumentos levantados contra ou a favor dessa tese. Espera-se que, diante desses textos, o leitor atente para a pertinência dos argumentos usados e se posicione criticamente em relação à tese.

Além do gênero de texto, o objetivo da leitura também ajuda a definir as estratégias que o leitor deverá usar. Se ele quer apenas conferir a data de

um acontecimento numa narrativa, buscará essa informação, pulando trechos ao varrer a página com os olhos em busca de números até encontrar a data. Feito isso, está completa a leitura, que se resumiu à localização de uma informação explícita no texto.

Para compreender um texto mais extenso é importante que o leitor saiba monitorar o que lê, tendo consciência de algumas de suas ações e mantendo o foco de sua leitura. Para isso, precisa monitorar sempre sua tarefa, se perguntando: Estou cumprindo o objetivo de minha leitura? Estou compreendendo esse

texto? Concordo com o que está sendo dito? O que já sei sobre esse assunto e que relação tem com o que estou lendo? O que virá a seguir?

Fazer hipóteses sobre a continuidade do texto, ativar conhecimentos prévios, grifar partes do texto, reler, inferir o sentido de palavras desconhecidas ou consultar dicionários, pular partes do texto, ler o final para depois voltar ao meio do texto são importantes estratégias de leitura. Mas seu uso vai sempre depender do gênero do texto e do objetivo que motivou sua leitura.

Estratégias de leitura. COSCARELLI, Carla Viana. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n. 8, 2006. Dicionário da Alfabetização. p. 3.

A definição de Coscarelli põe em destaque a relação entre estratégias e (1) os objetivos de leitura, (2) os conhecimentos prévios do leitor, (3) o texto que está sendo lido e (4) o monitoramento da compreensão. Esses elementos essenciais no processo da leitura devem ser considerados no planejamento de atividades de ensino para que os alunos aprendam a construir estratégias.

Encontramos suporte para essa posição na autora espanhola Isabel Solé (1998) - que, a partir do estudo de várias teorias de leitura, também contempla os referidos elementos, ao organizar algumas estratégias que podem ser ensinadas a partir de três situações: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura. A autora ressalta que essa é apenas uma forma didática de conceber as estratégias cognitivas para propor atividades didáticas que organizem seu ensino. No processamento da leitura, o leitor experiente utiliza estratégias simultânea e recursivamente, isso porque nem sempre há relação de precedência entre as estratégias.

2.1. ANTES DA LEITURA

Fixar objetivos, mobilizar conhecimentos prévios, fazer perguntas ao texto e levantar hipóteses são estratégias de leitura que leitores com experiência usam e que podem ser ensinadas aos alunos, mesmo para os pequenos, em sala de aula, para que eles possam ter bom desempenho quando leem. Essas estratégias usadas antes de ler o texto como um todo vão contribuir, principalmente, para que o leitor se motive na leitura e queira ler o texto até o fim, com interesse e atenção, e também para que obtenha informações que lhe serão úteis para compreensão global e identificação das finalidades com que o texto foi escrito. Trabalhar com essas estratégias em todas as aulas de leitura sistematicamente é ensinar aos alunos leitores que elementos extralinguísticos são importantes na compreensão e, ainda, é ensinar que na leitura é importante manter o controle consciente sobre a própria compreensão.

FIXAR OBJETIVOS E MOBILIZAR CONHECIMENTOS PRÉVIOS

Os objetivos que levam alguém a iniciar uma leitura e a permanecer nela até o fim são bem particulares. O professor não pode dar objetivos para seu aluno leitor, porque eles são individuais, surgem da necessidade de o próprio leitor encontrar respostas ou buscar significados e sentidos. Mas o professor pode suscitar situações em que o aluno seja estimulado a construir seus próprios objetivos a fim de que a leitura seja relevante e motivadora para ele. Uma forma de fazer isso é construir objetivos coletivos a cada atividade, de modo a evidenciar que sempre lemos com alguma finalidade. Essa será uma situação provisória, pois com o tempo, e com situações de ensino forjadas para tal fim, o leitor iniciante vai aprender a construir seus próprios propósitos de leitura. Entre os muitos objetivos, o leitor pode ler, por exemplo, para obter uma informação localizada em alguma parte do texto; seguir instruções; obter uma informação de caráter geral; aprender; revisar um escrito próprio; por prazer; comunicar um texto a um auditório; praticar a leitura em voz alta; verificar o que compreendeu (SOLÉ, 1998). E cada um desses objetivos exige modos diferenciados e atividades escolares adequadas para que o aluno aprenda a ler.

Como ensinar a ter objetivos e a mobilizar conhecimentos? Uma boa opção para mobilizar conhecimentos é começar contextualizando, isto é, situando o texto dentro da obra de que ele é parte. Esse movimento não só serve para acionar alguns conhecimentos que o leitor já tenha como também serve para promover outros que ele ainda não tenha, mas que serão importantes para compreender. Contextualizar uma obra é importante também para que o leitor construa seus objetivos iniciais ou vá modificando seus objetivos na exploração do contexto. Um leitor pode começar a ler um texto para descobrir quem é o responsável por uma determinada ação em uma história mas, ao fazer essa descoberta, pode querer continuar a ler para descobrir o que vai acontecer a esse personagem no final.

É preciso explorar o texto globalmente com os alunos, mostrando até que ponto aquele é um texto completo ou é parte de outra obra. Conhecer quem o escreveu, em que tempo, e quais fatos eram importantes na época do texto também fazem parte do momento de contextualizar. Por exemplo, saber que os contos de fada,¹⁸ em sua origem, são histórias que pertencem à tradição oral europeia, de tempos remotos, e que foram recolhidas e recontadas por vários autores, com versões diferentes, é importante para compreender porque, por exemplo, há pouca representatividade dos negros nas histórias de princesas. Esse conhecimento pode contribuir para que os leitores queiram saber mais sobre essas personagens e por isso fazer com que prestem mais atenção em determinadas partes do texto que apresentam as características delas.

Ao ler as histórias de Monteiro Lobato, por exemplo, mesmo crianças pequenas precisam saber como era a sociedade da época em que ele escreveu e conhecer um pouco também do autor. Hoje há boas adaptações que podem ser levadas para sala, inclusive com histórias

¹⁸ O volume sobre leitura literária também aborda esses textos.

em quadrinhos. Quem é Monteiro Lobato e que outras histórias ele escreveu? Quem são seus personagens? Monteiro Lobato traz para suas histórias a cultura popular brasileira, muitas delas transmitidas pela tradição oral. Em suas histórias, apresenta uma face do povo brasileiro de modo crítico, mas para ir além da visão do autor sobre esse povo é preciso reconhecer como era o país há 100 anos, como era a sociedade daquele tempo que ele retratava e criticava. O racismo era naquela época, por exemplo, muito mais explícito do que é hoje. Essas e outras informações serão trabalhadas em classe com recursos de linguagem que os alunos entendam. Há na internet muitos vídeos interessantes sobre obras e seus autores que podem ser usados em atividades antes da leitura de um texto.

Outra atitude, no ensino, que pode contribuir para a mobilização de conhecimentos e para fixação de objetivos é a de os alunos manusearem a obra completa (o livro inteiro, o jornal todo, a revista do princípio ao fim). Mesmo quando o texto lido em sala é parte de um todo (como fragmentos usados no livro didático), é importante que os alunos manuseiem a obra completa e façam perguntas sobre ela. Na biblioteca, sempre pode haver pelo menos um exemplar para passar de mão em mão. Num livro - por exemplo, na capa, contracapa, orelhas - há informações preciosas. Se o aluno não souber identificá-las, o professor chama a atenção para elas, destacando editora, ano de edição, autores, ilustradores. Se o texto for de publicações como jornais e revistas, o destaque a ser dado é para os elementos que caracterizam a publicação: imagens, negritos, tipos de letra, cores. Em folhetos e cartazes é necessário que se observe o todo, prestando atenção em quem publicou, onde estão circulando.

Quando defendemos um ensino de leitura sistematicamente orientado, estamos querendo dizer que não basta propor uma atividade de contextualização sobre apenas um texto em uma determinada aula. É preciso contextualizar, mobilizar conhecimentos, fixar objetivos, motivar para leitura todos os dias, em todas as aulas. Não só nas aulas de Português, mas em todas, com qualquer texto, de qualquer assunto. O leitor iniciante vai assumir que é assim que lemos e essas estratégias vão se incorporar ao seu comportamento diante da leitura. Também quando lê algum texto que está no livro didático, a obra completa pode e deve ser evocada. O suporte original do texto deve ser sempre levado para sala para que o leitor tenha condições de reconstruir o contexto de publicação da obra.

FAZER PREVISÕES, LEVANTAR HIPÓTESES

O leitor experiente é capaz de observar algumas marcas do texto e a partir delas antecipar o que o texto diz, fazendo previsões sobre ele. Nesse sentido, uma estratégia a ser ensinada aos alunos é a de observar as saliências textuais. Retomamos o *Jornal Letra A*, para esclarecer essa estratégia:

<p>[...] Os textos são, em geral, marcados por elementos que se destacam, que se sobressaem, como título, subtítulos, aspas, negrito, itálico, destaques</p>	<p>gráficos, formatação especial de letra, espaços em branco, notas de rodapé, quadros, tabelas. Esses elementos possibilitam melhor legibilidade e são</p>
--	---

colocados intencionalmente por quem escreve. O bom leitor utiliza essas informações numa leitura de inspeção, isto é, quando passa os olhos pelo texto. Atento aos elementos destacados, ele seleciona aqueles que mais lhe interessam de acordo com seu objetivo de leitura. Essa ação ajuda o leitor a criar expectativas sobre o assunto, antecipar ideias, identificar conceitos importantes, permitindo, ainda, que suas hipóteses interpretativas o levem a uma leitura mais fluente.

As formas de tornar “salientes” informações importantes variam dependendo do veículo em que o texto se encontra, dos gêneros, da circulação

social dos textos, das intenções de quem os produz, dos efeitos de sentido desejados. Numa notícia, as letras do título são maiores do que as do corpo do texto, há legendas sob as fotos e itálicos marcando sentidos especiais. Já numa propaganda aparecem em destaque, com letras maiores ou cores diferentes, o nome do produto, o preço, o nome da loja, o endereço. No anúncio de um show, devem estar salientes a data, o horário e o local. No ensino, a exploração apropriada das saliências textuais pode contribuir para que o aluno aprenda a usar estratégias adequadas de leitura. Essa é uma das atividades a serem realizadas antes de o aluno começar a ler o texto propriamente dito [...].

Saliências textuais. CAFIERO, Delaine. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n. 10. 2007. Dicionário da alfabetização. p. 3

Exemplos do que pode ser saliente nos textos poderão ser observados na sequência que propomos na próxima seção deste capítulo. Perguntas de exploração do suporte (veículo ou portador de texto) são apenas algumas que podemos fazer. A exploração detalhada dos textos propostos para leitura pode revelar outras perguntas, ao serem levados para a sala. Além disso, a curiosidade dos alunos também vai ser fonte de novas questões.

Explorar as saliências dos textos leva a fazer previsões sobre a produção e a circulação deles. Assim, são importantes e devem participar da conversa com os alunos: as indicações que levem a perceber quem produziu os textos, onde, quando, além de levantar também os motivos que poderiam ter levado à produção do texto de um jeito e não de outro e a observação das cores, das imagens, dos destaques gráficos em geral. Os modos didáticos de se fazer isso são também variados. As crianças podem apontar informações, circular, riscar. Podem também ser construídos quebra-cabeças com as imagens, de modo que elas possam reconstruir uma capa de revista, por exemplo, ou desmontar uma capa de jornal, recortando informações solicitadas pela professora.

FAZER PERGUNTAS AO TEXTO

Normalmente, o professor faz perguntas depois que o texto já foi lido, mas é importante fazer perguntas *antes* de o aluno ler. Estimular o próprio aluno a fazer perguntas ao texto antes de lê-lo é uma atividade que estimula a curiosidade, além de ajudar na construção de objetivos de leitura e a pensar hipóteses sobre o assunto do texto.

A ideia é que, antes de ler, os alunos precisam observar o texto, analisá-lo e conversar uns com os outros, discutir, debater em duplas, em grupos e coletivamente com a mediação do professor. O ponto de ancoragem da leitura dos alunos é a materialidade do texto (seja ela linguística ou não linguística). Não vale qualquer previsão; observar o texto leva o aluno ao hábito, desde cedo, de criar suas hipóteses de leitura a partir dele, aprendendo a fazer perguntas.

Quando levamos um texto para aula de leitura, depois de identificado um objetivo para a turma lê-lo, é importante organizar um roteiro de leitura. Se o texto for para estudo, terá um tipo de roteiro; se for para a montagem de uma peça de teatro, terá outro; se tiver a finalidade de elaboração de um trabalho de pesquisa terá outro tipo de roteiro. E, assim, quantos forem os objetivos, tantos serão os tipos de roteiro de leitura. Se, sistematicamente, o professor realizar com seus alunos atividades que os levem a observar o texto antes de lê-lo, fazendo perguntas sobre ele, quando o aluno for ler sozinho, ele usará as mesmas estratégias, porque terá aprendido que isso é bom para sua leitura.

Solé (1998) entende que promover as perguntas dos alunos sobre o texto é uma tarefa a ser realizada durante toda a leitura, pois ajuda o aluno a aperfeiçoar a velocidade no processamento do texto lido, a ler com compreensão e envolvimento, antecipando até o que o texto irá dizer e analisando se as suposições se confirmam ou não. Para a autora, quando os alunos formulam perguntas pertinentes sobre o texto, não só estão utilizando o seu conhecimento prévio sobre o tema, mas também estão se conscientizando do que sabem e do que não sabem sobre o assunto, além de estarem aprendendo a construir objetivos próprios. Quando o aluno faz perguntas sobre o texto, o professor tem a oportunidade de inferir, das perguntas formuladas por eles, que intenções têm diante do texto. Isso permite adequar as intervenções do professor à situação de ensino.

2.2. DURANTE A LEITURA

Novamente vamos dizer que algumas habilidades complexas que leitores experientes utilizam podem ser ensinadas quando, na atividade de ensino, essas habilidades são tornadas conscientes. Fundamentalmente, o leitor precisa aprender a guiar sua própria leitura e a duvidar do que leu, perguntando-se, enquanto lê: estou compreendendo o que o texto diz? Essa capacidade de monitorar a própria compreensão pode ser tomada como um critério que distingue leitores experientes de leitores iniciantes. É comum crianças lerem muito rapidamente e, quando são perguntadas “sobre o que o texto diz”, não conseguem responder. Muitas vezes criam uma ilusão de coerência, chegam mesmo a criar um enredo que não está no texto escrito.

Duvidar da própria leitura, desconfiando dos sentidos produzidos, ou desconfiando das intenções por trás do que o texto diz, é realizar atividade metacognitiva. Metacognição quer dizer pensar sobre o próprio pensamento. Esta não é uma tarefa fácil, mas o professor pode estimular o aluno a voltar ao texto para buscar nele elementos que sustentem a leitura que está produzindo. É interessante perguntar, por exemplo: que parte do texto permite que você compreenda de um modo e não de outro? Volte ao texto e verifique se é possível compreender

do jeito que você compreendeu. Isso se revela importante para estimular a argumentação do leitor na produção de sentidos a partir do texto.

Durante a leitura, o leitor precisa articular informações provenientes de seus conhecimentos acumulados com informações do texto. Nesse processo, vai checar as previsões que fez antes da leitura, verificando até que ponto elas se confirmam ou não. O leitor procura também resgatar intenções marcadas pelo autor do texto, por entender que este tem algo relevante a lhe dizer. Nesse sentido, são muitas as habilidades que o leitor precisa mobilizar enquanto lê. Destacamos aqui apenas algumas, organizadas em três grupos. No primeiro grupo, selecionamos as habilidades ligadas aos conhecimentos do leitor e ao processamento que este faz das informações. No segundo grupo, são destacadas as habilidades relacionadas à construção do texto, isto é, aquelas que dizem respeito ao reconhecimento de como os recursos linguísticos foram organizados para gerar coerência. No terceiro grupo, estão as habilidades que revelam compreensão global e o reconhecimento do caráter interacional da leitura.

(1) HABILIDADES RELATIVAS AO PROCESSAMENTO DAS INFORMAÇÕES PELO LEITOR

Neste grupo destacam-se duas habilidades: uma que diz respeito ao processamento de informações que estão expressamente marcadas; outra que se relaciona à capacidade de encontrar informações que não estão na linha do texto, mas que são sugeridas de algum modo e podem ser recuperadas pelo leitor ao acionar seus conhecimentos prévios.

- Localizar informações explícitas.
- Inferir uma informação.

Localizar informações

Localizar é ser capaz de apontar ou identificar uma informação que aparece explicitamente no texto. O leitor evidencia ter essa habilidade ao ser capaz de responder, por exemplo:

- O que aconteceu?
- Quais personagens?
- Onde aconteceu?

Embora possa ser considerada uma das operações menos complexas de leitura, o nível de dificuldade que vai impor ao leitor depende de um conjunto de fatores. Isto é, a complexidade da operação de localizar não é determinada *a priori*, depende do texto: de seu tamanho e estrutura sintática, da posição em que a informação a ser localizada está (se no início ou no final) e das palavras utilizadas. Localizar informação em uma frase pode ser mais fácil do que localizá-la num período maior. Localizar num texto curto pode ser mais fácil do que localizar num texto extenso. Mas se houver muitas palavras desconhecidas no

texto curto, ou se a informação estiver no final do texto, em vez de estar no início dele, localizar poderá impor dificuldade ao aluno leitor.

O nível de dificuldade também depende do próprio leitor: se ainda não for um leitor fluente, isto é, se não lê “de carreirinha”, pode ter dificuldade em encontrar a informação que busca, por processá-la de modo fragmentado (leitura de letra por letra, sílaba por sílaba, ou palavra por palavra).

Algumas atividades podem contribuir para que o leitor aprenda a localizar informações - entre essas, estão as atividades que propõem

- estímulo à leitura fluente (sem gaguejar, nem escandir sílabas) a partir da apresentação de modelos de leitura para os alunos: o professor pode ser esse modelo, ao ler em voz alta um texto (ou trechos de texto) e depois pedir que o aluno releia o mesmo trecho;
- desafios para os alunos localizarem informações no texto a partir de jogos ou brincadeiras, por exemplo, por meio de perguntas orais para que os alunos busquem localizar a resposta rapidamente; quem achar primeiro, lê em voz alta e faz a próxima pergunta;
- estímulo à atenção das saliências do texto: às aspas, negritos, itálicos etc., por meio de perguntas orais que orientem o olhar para elas. Por exemplo: *Qual nome está escrito em itálico? Na manchete X, que palavra informa o lugar onde aconteceu o fato noticiado?*;
- localização de números de telefones em guias telefônicos ou em agendas; ou o que está sendo vendido em um anúncio no jornal; ou, ainda, o nome de um filme que está sendo anunciado.

Inferir informações

Essa é uma habilidade cognitiva que o leitor realiza o tempo todo para ler. Segundo a professora e pesquisadora Regina Dell’Isola, em verbete produzido para o *Glossário Ceale* (2014),

[...] na leitura de um texto, o resultado da compreensão depende da qualidade das *inferências* geradas. Os textos possuem informações explícitas e implícitas; existem sempre lacunas a serem preenchidas. O leitor infere ao associar as informações explícitas aos seus conhecimentos prévios e, a partir daí, gera sentido para o que está, de algum modo, informado pelo texto ou através dele. A informação fornecida direta ou indiretamente é uma pista que ativa uma operação de construção de sentido. Portanto, ao contrário do que muitos acreditam, a *inferência* não está no texto, mas na leitura, e vai sendo construída à medida que leitores vão interagindo com a escrita.

As ideias, impressões e conhecimentos arquivados na memória dos indivíduos têm relação direta com a capacidade de inferir: quanto maior a quantidade de

informações arquivadas, mais apta a pessoa está para compreender um texto. Assim, os conhecimentos adquiridos, as experiências vividas, tudo o que está registrado em sua mente contribui para o preenchimento das lacunas textuais [...] .

DELL'ISOLA, Regina P. Inferência na leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação/UFMG, 2014, p.146-147.

As informações que precisam ser inferidas podem depender do conhecimento de uma palavra ou de uma expressão. Nesse caso, o contexto pode ajudar na realização da inferência ou uma consulta ao dicionário pode resolver o problema.

No texto *Dança das caveiras*, brincadeira de domínio público, o significado da palavra “tumba” pode ser inferido por meio de exploração do conhecimento prévio do aluno e da relação deste com as informações do texto:

QUANDO O RELÓGIO BATE À UMA
TODAS AS CAVEIRAS SAEM DA TUMBA.
TUMBALACATUMBA TUMBALACATÁ.

Há outros casos em que o texto traz poucas pistas para que se chegue ao significado, então será preciso consultar o dicionário, como por exemplo, para saber o que significa a palavra “cosendo” em *Infância*, de Carlos Drummond de Andrade (2013). Ir ao dicionário exige que o aluno aprenda como consultá-lo, essa é uma ação que precisa ser ensinada. O verbo está no gerúndio, é preciso passá-lo para o infinitivo para que seja encontrado no dicionário; reconhecer a ordem alfabética também é necessário para essa consulta.

MEU PAI MONTAVA A CAVALO, IA PARA O CAMPO.
MINHA MÃE FICAVA SENTADA COSENDO.
MEU IRMÃO PEQUENO DORMIA.
EU SOZINHO MENINO ENTRE MANGUEIRAS
LIA A HISTÓRIA DE ROBINSON CRUSOÉ,
COMPRIDA HISTÓRIA QUE NÃO ACABA MAIS [...]

Na estrofe do poema, podemos identificar que há outras inferências que o leitor precisa realizar. O pai ia para o campo, e a mãe onde ficava? Uma possível resposta é que ela ficava em casa, mas a palavra “casa” não aparece, só pode ser inferida. O irmão pequeno dormia onde? No quarto, na cama, no berço, no colo? São respostas que o próprio texto pode sugerir, embora não se possa afirmar com certeza o local exato em que o pequeno dormia.

Inferir pode depender também de outras fontes de informação, como a compreensão global do texto ou do efeito gerado pelo uso de algumas palavras ou expressões. Um exemplo de inferência complexa que depende do conhecimento de uma situação vivida pode ser exemplificado a partir do texto *Piadinha*. Esse é um texto que os alunos iniciantes, dependendo de seu processo de alfabetização, provavelmente não consigam ler sozinhos,

mas o professor pode ser o leitor para o aluno e uma exploração mediada pode render a exploração dos sentidos gerados pelo texto.

PIADINHA¹⁹

O rapaz vai com um amigo ao estádio assistir a um jogo de futebol. Como a casa da avó fica no caminho, ele resolve dar uma passadinha para cumprimentá-la. Aproveitando a presença do neto, a velhinha pede para ele consertar um vazamento na pia da cozinha. Enquanto isso, ela leva o amigo do neto para a sala e oferece-lhe uma bebida.

Junto com o copo está um pratinho de amendoins que o rapaz come sem parar, um por um. Tarde demais ele percebe que comeu tudo que havia no prato.

Na hora de ir embora, ele agradece calorosamente a avó do amigo:

– Obrigado pelo amendoim... Espero não ter abusado, não lhe deixei nenhum, desculpe!

A vovó, amável, responde:

– Não tem problema, meu filho. De qualquer jeito não posso comê-los. Depois que perdi meus dentes eu só lambo o chocolate que vem em volta.

O que está em jogo na leitura das piadas, de modo geral, é a identificação do efeito de humor do texto, e este não é localizado apenas em uma parte ou frase. Quase sempre é necessário compreender o texto todo e realizar um conjunto de inferências, não uma apenas. No caso do texto *Piadinha*, é preciso identificar as ações realizadas pelo amigo e as ações realizadas pela avó e relacioná-las entre si. Essas ações são situadas num espaço e tempo determinados. Necessário também conhecer ou imaginar como seria o amendoim que foi servido pela avó. Vai achar graça quem entender o inusitado da situação vivenciada pelo amigo que aguarda o neto na casa de sua avó.

Em sala de aula, uma atividade em que os alunos possam compartilhar as leituras que fizeram, cada um expondo como compreendeu a piada, pode estimular a compreensão de todos. Piadas são textos curtos, em geral, e exigem inferências.

Trazer piadinhas próprias do universo infantil para a sala de aula pode não só contribuir para que os alunos aprendam a investigar os efeitos “escondidos” no texto como também pode criar oportunidades de uma boa diversão. As tirinhas de revistas em quadrinhos também são gêneros que exigem muitas inferências na relação imagem texto verbal e a exploração delas contribui para o desenvolvimento dessa habilidade dos alunos.

(2) HABILIDADES RELATIVAS À PERCEPÇÃO DAS RELAÇÕES MARCADAS NO TEXTO

A materialidade linguística do texto é importante na compreensão e os recursos que o autor utiliza para marcar suas intenções precisam ser observados, analisados e considerados pelo leitor no seu processo de compreender. Já tratamos desses recursos no primeiro capítulo,

¹⁹ Disponível em: <<http://www.piadas.com.br/>>. Acesso em: abril/2018.

seção 3, principalmente pelo detalhamento feito no verbete de Márcia Mendonça. Vimos que essa materialidade se traduz por meio de categorias lexicais, sintáticas, semânticas e estruturais. Olhar os recursos tecidos no texto, e ver as relações que eles estabelecem ou podem sugerir, é uma habilidade a ser construída. Não é possível aqui tratar de todas as habilidades relativas à construção do texto. Vamos dividi-las em dois grupos e destacar algumas que podem ser exploradas com leitores iniciantes. Considerando que a cognição se organiza como uma rede de muitos fios, sempre será possível especificar uma habilidade puxando dela um novo fio. Esse é um trabalho que cada texto exige quando for explorado na aula de leitura. Antes de “virar aula”, é preciso que o professor o conheça, analise-o, entenda-o, para que possa provocar no aluno sua compreensão.

- Estabelecer relações de coesão nominal, ou continuidade temática, entre partes de um texto, tais como:
 - ▶ identificar substituições lexicais – de substantivos por sinônimos;
 - ▶ identificar substituições pronominais - de pronomes pessoais, possessivos, demonstrativos;
 - ▶ identificar repetições do mesmo item lexical (ou do mesmo nome).
- Estabelecer relações de conexão, ou de coesão sequencial, entre partes de um texto, tais como:
 - ▶ reconhecer elementos de coesão que fornecem pistas (ou instruções) para articulação das partes do texto;
 - ▶ identificar elementos que constroem a narrativa (reconhecer conflito gerador, personagens, tempo, espaço);
 - ▶ estabelecer relações de causa e consequência.

Para tratar dessas habilidades, que se relacionam à capacidade de o leitor observar os recursos coesivos usados na construção do texto, fazemos uma análise de um pequeno fragmento da história contada no livro *Acorda, Rubião! Tem fantasma no porão!*, (Fig.7), de Lilian Sypriano.

FIGURA 7: Capa do livro “Acorda, Rubião! Tem fantasma no porão!”



FONTE: <<http://img.loja.editorasaraiva.com.br/129557-500-0.jpg>>. Acesso em: abril/2018.

Liloca, Gatoca²⁰

Liloca Gatoca, a copeira-arrumadeira-cozinheira, morava na casa grande e amarela.

Muito alegre e divertida, passava o dia cantando enquanto estava trabalhando.

Vovô sempre dizia:

- Liloca é uma alegria.

Mas bem que podia acabar com essa mania.

Não podia ouvir um barulho que logo se assustava.

Aí, saía correndo, apavorada, gritando.

Naquela manhã, bem cedinho, vovô entrou de mansinho na cozinha.

Liloca estava de costas, e quando virou, deu de frente com o vovô.

O copo que estava em suas mãos caiu e espatifou!

- Ai vovô! Que susto o senhor me deu!

E era sempre assim, se tocava a campainha, se ouvia um barulhinho, ela levava susto.

E começava logo a tremer.

Tremia tanto que até dava pena ver. [...]

A narração é um tipo de texto que conta uma história real ou imaginária - neste caso é uma história fictícia, que nasce da imaginação de seu autor. Há elementos que compõem a narrativa: o narrador (em primeira ou em terceira pessoa); as personagens (protagonista, antagonista e coadjuvante); o espaço; e o tempo (cronológico ou psicológico).

Nem sempre todos esses elementos estão presentes na narrativa; depende das escolhas feitas pelo contador da história e dos efeitos que quer gerar no leitor. No fragmento aqui trazido, o narrador conta uma história, mas não participa dela. É possível perceber isso por meio da marca dos verbos que estão em terceira pessoa. Se o narrador fosse personagem participante da história, os verbos estariam em primeira pessoa. As sete primeiras linhas cumprem a função de apresentar quem é a personagem principal Liloca Gatoca, onde morava, como ela era.

Essa parte que apresenta Liloca tem relação com as partes seguintes do texto e é possível perceber que o texto continua falando dessa mesma personagem até o fim, usando recursos de coesão nominal diferentes para não ficar repetindo sempre o mesmo nome. Sublinhamos no texto recursos linguísticos que marcam a continuidade. No início, há introdução da personagem com o nome Liloca Gatoca, depois vem uma elipse marcada nos verbos *morava, estava, saía*; repete-se o nome *Liloca*; usa-se pronome *sua*; depois, novamente repete-se *Liloca*; usa-se o pronome *ela*, antes de novamente marcar a repetição por meio de elipse.

Nas primeiras sete linhas, que podemos chamar de *Apresentação*, há a expressão nominal definida “essa mania”, na quinta linha, que vai introduzir uma característica

²⁰ SYPRIANO (1987). Grifos nossos.

de Liloca que somente pode ser identificada em linhas posteriores. É fundamental, para compreender o restante do trecho, saber a quem se refere essa expressão, isto é, saber: Qual era a mania de Liloca? O leitor vai responder a essa pergunta ao conseguir estabelecer relação entre a expressão nominal e as duas frases seguintes: “Não podia ouvir um barulho que logo se assustava. Aí saía correndo, apavorada, gritando.”

A *Complicação*, ou a parte do texto em que há uma mudança de tempo, começa com um marcador “Naquela manhã, bem cedinho”. O que podemos chamar de conflito gerador do enredo é o fato de o avô, personagem secundária ou coadjuvante, entrar de mansinho na cozinha. O *Clímax*, ou ponto mais crítico da narrativa, é quando Liloca deixa o copo cair de sua mão e diz: “Ai vovô! Que susto o senhor me deu!” Daí para frente a narrativa caminha para o fim, ou *Desfecho*, que reafirma que Liloca se assustava sempre que ouvia um barulhinho e começava logo a tremer.

Outra habilidade que o texto exige do leitor é a de estabelecer relações de causa e consequência de um fato. No texto, o leitor precisa perceber que o susto de Liloca é consequência de o avô ter entrado de mansinho e a causa do copo se espatifar é ele ter caído das mãos de Liloca. Relação de sentido tem a ver com o que se quer dizer, por isso é preciso analisar o texto para que se possa identificá-la. Podem ser feitas perguntas do tipo: Por que Liloca se assustou? Qual a causa do copo ter se espatifado?

Como outras atividades de ensino, considerando a perspectiva de analisar o texto em uso, desde a alfabetização, o professor poderá explorar como determinadas palavras num conto, marcam causas e consequências envolvidas nas ações de personagens. Por exemplo, na história *Os três porquinhos*, um porquinho faz sua casa de palha, para terminá-la mais rápido, e como consequência sua casa fica fraca e a casa vai pelos ares com o sopro do lobo mau. *Chapeuzinho Vermelho* se encontra com o lobo mau na floresta como consequência de ter adotado um outro caminho para ir à casa da avó, que não aquele recomendado por sua mãe. Em uma notícia que apresenta uma enchente em cidade banhada por um rio, a causa da inundação pode estar relacionada ao assoreamento das margens do rio ou pode ser consequência de um tratamento inadequado do lixo da cidade. Uma boa intervenção didática é aquela que consegue fazer os alunos perceberem as relações, como elas são marcadas e que sentidos sugerem.

Nem só os textos predominantemente narrativos participam das práticas de leitura de leitores iniciantes. Outros textos, em que predominam outros tipos de estrutura e organização, também estão presentes no cotidiano deles, como os instrucionais (receitas, regras), argumentativos (resenha crítica, carta de reclamação), expositivos (textos de divulgação científica, textos didáticos das várias disciplinas). Se os textos estão na vida, no dia a dia, precisam estar também nas atividades da escola para que os alunos possam aprender a tirar o máximo de proveito deles em seu uso nas situações sociais. Analisar textos e refletir sobre seu funcionamento social e sobre sua construção são formas de instrumentalizar os alunos para agirem criticamente na leitura deles.

Os recursos linguísticos usados na construção dos diferentes tipos de textos diferenciam-se. Marcas temporais (“enquanto estava trabalhando”, “naquele tempo”, “hoje”, “numa linda

manhã”) e/ou espaciais (“na grande casa amarela”, “num planeta distante”, “na cozinha” etc.), constituem-se como características linguísticas da narração, assim como também são os verbos no pretérito (“entrou”, “virou”, “deu”). Outras marcas diferentes vão constituir textos de outros tipos. Os argumentativos trazem organizadores textuais como: “em primeiro lugar”, “em segundo lugar”, “a seguir” e também marcadores que indicam operações lógico-discursivas como “mas”, “por isso”, “portanto”, “assim”, entre outros. O reconhecimento das marcas específicas de cada tipo de texto habilita o leitor a compreendê-los mais efetivamente. A seguir trazemos alguns exemplos, sem a pretensão de esgotar o assunto.

Textos instrucionais ou injuntivos, regras que podem ser aprendidas

Textos instrucionais apresentam regras ou instruções de como fazer, como proceder ou se conduzir, ou como montar. Essa tipologia aparece em gêneros como receitas de comidas, regras de convivência da turma, manuais de instruções de montagem de aparelhos, folhetos para montagens de brinquedos.

A receita é um exemplo de texto instrucional muito próximo das crianças. E ir para a cozinha para seguir uma receita é um exercício saboroso de aprendizagem. Se a escola não tiver uma cozinha, é possível levar receitas para serem executadas em sala mesmo, cuidando-se da segurança das crianças para que não utilizem fogo, nem materiais cortantes. Na construção das receitas, predominam a enumeração, em forma de lista, dos ingredientes com suas respectivas quantidades (3 bananas, 4 colheres de creme de leite, 250g de creme de chocolate para untar) e as instruções de preparo com verbos no imperativo nos modos de fazer. Em outros textos instrucionais também predominam verbos no imperativo.

Receita de pudim de banana com chocolate²¹

Ingredientes:

3 bananas.

4 colheres de creme de leite.

250g de creme de chocolate.

Preparo:

Descasque as bananas e, em um recipiente, triture-as com um garfo.

Misture o creme de leite com o creme de chocolate.

Adicione o ‘purê’ de banana à mistura de chocolate.

Leve à geladeira por uma hora e depois aproveite com as crianças esta simples delícia.

²¹ Disponível em: <<https://incrivel.club/inspiracao-criancas/6-receitas-faceis-para-preparar-com-as-criancas-35355/>>. Acesso em: abril/2018.

Textos expositivos, tipologia presente nas diversas disciplinas

Livros didáticos de História, de Ciências e de Geografia apresentam textos que trazem informações dos campos da ciência e da pesquisa trabalhados de uma forma tal que essas informações ficam acessíveis às crianças. De um modo geral, esses textos podem ser considerados como textos de divulgação científica, como o exemplo a seguir. No Capítulo 3 deste volume, textos de divulgação científica serão explorados num projeto que pode ser aplicado na sala de aula.

QUAL É O TAMANHO DO PESCOÇO DA GIRAFA?²²

O pescoço da girafa é gigante: 2,5 metros de comprimento – só essa parte do corpo pesa 270 quilos. As pernas não ficam para trás e chegam a 2,5 metros de altura. Esse animal, natural da África, é o mais alto do mundo.

COMIDA LÁ NO ALTO

Uma das funções do pescoço é alcançar folhas que ficam na copa das árvores. A alimentação também inclui flores, frutas e sementes. Igual à vaca, a girafa é ruminante. Ou seja, o alimento, depois de engolido, volta para a boca para ser mastigado e, enfim, retornar para o estômago. Ela fica entre 16 e 20 horas por dia comendo! [...]

CHUTE POTENTE

Para se defender dos predadores, ela usa a perna comprida e dá um coice forte: a patada é tão poderosa que pode quebrar a coluna de um leão!

PROTEÇÃO

O corpo é coberto de manchas amarronzadas que são diferentes para cada animal. É como se fossem impressões digitais. Essas marcas servem como disfarce para se esconder entre as sombras e as folhas das árvores. Assim, o bicho passa despercebido pelos predadores.

A estrutura expositiva pode trazer: explicação; comparação, ou seja, indicação de semelhanças e diferenças entre as informações; causas de um fenômeno; origem das coisas; entre outras categorias.

No texto *Qual é o tamanho do pescoço da girafa?*, os verbos estão no presente do indicativo, têm valor atemporal. Essa é uma característica comum aos textos expositivos porque, em princípio, o texto está se referindo a fatos que são considerados verdadeiros por parte de quem produziu o texto e o uso dos verbos no presente geram esse efeito.

A continuidade temática é construída por meio de duas cadeias de referentes principais: a) “o pescoço da girafa”, retomado por “essa parte do corpo” e depois por “do

²² QUAL... (2018).

pescoço”; b) “girafa” retomado como “esse animal”, depois por “a girafa”, e por “ela”; no final do trecho aparece retomado por “o bicho”. Essas retomadas fazem com que o texto continue tratando do mesmo referente que foi apresentado, no início do texto, mas ao mesmo tempo contribuem para que novas informações sejam trazidas sobre ele. No plano sequencial, podemos observar: comparações em “É o mais alto do mundo” ou “Igual à vaca, a girafa é ruminante”; conclusão em “Assim, o bicho passa despercebido pelos predadores”; finalidade em “Para se defender dos predadores, ela usa a perna comprida”.

Textos argumentativos, convencimento do leitor

O texto argumentativo busca convencer o leitor sobre uma ideia ou uma tese e esta é defendida por meio de argumentos. Não há uma forma fixa para a organização de textos desse tipo. Os modos de organizar o texto vão depender de onde ele foi publicado, quem será seu leitor, o que está sendo defendido. No entanto, geralmente, na estrutura geral de textos em que predomina a argumentação, há a introdução, o desenvolvimento e uma conclusão.

- **Introdução:** é a parte do texto argumentativo que apresenta o assunto e a tese a ser desenvolvida a respeito desse assunto.
- **Desenvolvimento:** é a argumentação propriamente dita, correspondendo aos desdobramentos da tese apresentada.
- **Conclusão:** a parte final do texto retoma a tese central, respaldada pelos argumentos desenvolvidos ao longo do texto.

É possível trabalhar com textos argumentativos com crianças pequenas, seguindo os mesmos critérios usados para escolha de qualquer outro texto. Importante observar a extensão, a pertinência do assunto para a idade, a seleção de palavras, entre outros quesitos que o professor julgar relevantes. Os textos a serem selecionados são aqueles que participam da vida social delas, textos cuja leitura será significativa para elas. Nesse sentido, o Capítulo 4 deste volume enfatiza os textos de caráter publicitário.

As resenhas de filmes e de livros são exemplos que também podem ser do interesse de crianças em fase de alfabetização. Ler uma resenha antes de ir ao cinema faz parte das práticas letradas e é um comportamento bastante saudável para ser incentivado. É possível encontrar resenhas de filmes em jornais de fácil acesso ou na internet. Há também catálogos com resenhas de livros que podem ser consultados pelas próprias crianças nos sites das editoras. No texto a seguir, é possível perceber como o autor, a partir da descrição do conteúdo da obra, enfatiza seus aspectos positivos (Fig. 8).

FIGURA 8: Resenha on-line do livro "A casa sonolenta"



FONTE: <https://ww2.itau.com.br/itaucrianca/almanaque_leia_crianca.htm>. Acesso em: abril/2018.

(3) HABILIDADES RELATIVAS À COMPREENSÃO GLOBAL E AO CARÁTER INTERACIONAL DA LEITURA

Compreender um texto globalmente é entendê-lo como um todo, reconhecendo como cada uma de suas partes se articula com as outras e, também, identificando as intenções marcadas por quem o escreveu. Esse reconhecimento da presença do outro no texto é o que consideramos como o caráter interacional da leitura. Se entendemos que o texto é o ponto de contato entre autor e leitor, não podemos desprezar as marcas deixadas no texto para comunicar o que o autor quer dizer e não podemos deixar também de perceber as várias vozes que ele traz para o texto. Algumas habilidades podem ser mobilizadas com ensino sistemático desde a alfabetização, como por exemplo:

- Reconhecer o assunto
- Distinguir fato de opinião
- Identificar a finalidade do texto
- Reconhecer as implicações do suporte e do gênero para compreensão
- Relacionar informações verbais e não verbais
- Identificar relações entre textos

Reconhecer o assunto do texto

Reconhecer o assunto é uma habilidade que revela o reconhecimento de que o texto é um todo articulado e que nenhuma parte é aleatória, pois cada segmento é constitutivo e importante para os sentidos pretendidos. Compreender o texto como um todo é saber o que ele diz, sintetizando em poucas palavras seu conteúdo. Várias são as formas de estimular

a compreensão global: fazer perguntas sobre assunto/tema tratado no texto; fazer resumos orais ou resumos escritos orientados; pedir à criança para recontar oralmente uma história lida; pedir para dar um novo título para o texto; pedir para transformar a história lida em desenhos, entre outras possibilidades.

Distinguir fato de opinião

Distinguir o que é fato do que é uma opinião ou impressão pessoal sobre o fato é uma habilidade que permite observar a presença do autor no texto e o que ele pensa sobre aquilo que ele diz. Fatos e opiniões podem aparecer em qualquer gênero. O fato é o que aconteceu em um determinado momento, em dado lugar, envolvendo personagens que participaram do acontecido. Por exemplo, vamos supor que na porta de uma sala de cinema há o cartaz de um filme (Fig. 9):

FIGURA 9: Cartaz do filme “O homem das cavernas”



FONTE: <<https://www.cinemark.com.br/content/uploads/movie/6307/homem-das-cavernas-poster-desktop.jpg>>. Acesso em: abril/2018.

A frase “BREVE NOS CINEMAS” traz um fato: a estreia do filme. Por sua vez, as pessoas que assistirem ao filme podem ter impressões diferentes sobre ele e vão manifestar essas impressões, ou seu ponto de vista, dizendo, por exemplo:

O diretor Nick Park comprova não perder o charme atrevido de seus filmes anteriores. Embora “O Homem das Cavernas” não tenha muitas surpresas, ele ainda é muito agradável graças ao senso de humor e aos personagens adoráveis.²³

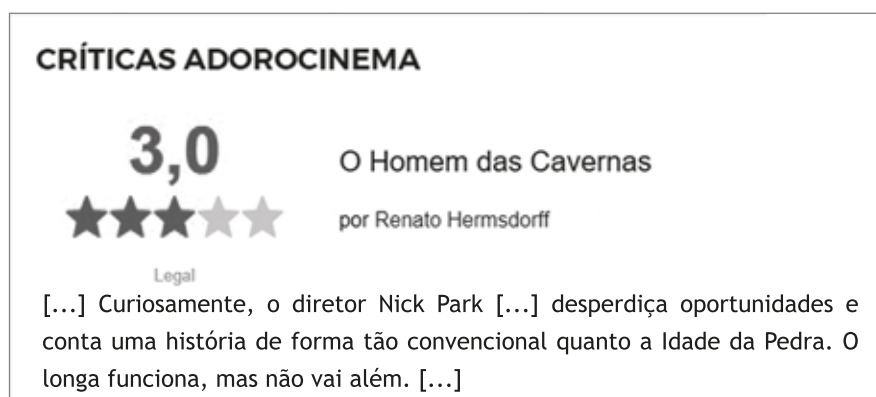
Importante notar as marcas de opinião positiva em “comprova não perder o charme atrevido” ou “é muito agradável”, “personagens adoráveis”. O uso dessas expressões revela que o autor do texto está manifestando pontos de que gostou no filme.

Mas pode ser que o espectador já tenha assistido a outras animações do mesmo diretor e faça uma comparação entre elas emitindo opinião dos pontos de que não gostou.

²³ Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-237796/criticas/impressa/>>. Acesso em: abril/2018.

O trecho da resenha a seguir revela opiniões não muito favoráveis ao filme (Fig. 10).

FIGURA 10: Trecho de uma crítica on-line do filme “O homem das cavernas”



FONTE: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-237796/criticas-adorocinema/>>. Acesso em: abril/2018.

O texto aponta opinião negativa ao dizer que o diretor de *O homem das cavernas* “desperdiça oportunidades” “conta uma história de forma tão convencional quanto a Idade da Pedra”.

Na leitura, é importante saber distinguir o fato do que é opinião sobre o fato e uma forma de fazer o leitor estabelecer essa relação é levá-lo a perceber as marcas linguísticas que o texto traz. As opiniões costumam aparecer marcadas por adjetivos e advérbios, mas nem sempre há marcas muito explícitas de opinião. Não se trata de ficar fazendo categorizações estanques (em adjetivos, advérbios, locuções), mas de evidenciar que o uso de determinadas palavras tem funções específicas. Isso pode ser feito de forma mais simples no período de alfabetização, com indicações pelo professor, por exemplo, por meio de perguntas orais ou roteiros de observação. Maior refinamento pode ser dado à medida que o repertório dos alunos vai aumentando com a escolaridade.

Identificar a finalidade dos textos

A finalidade de um texto tem a ver com o *para que ele foi escrito* - então é preciso ensinar desde muito cedo ao leitor a se fazer essa pergunta. Para identificar a finalidade de um texto ou seu propósito comunicativo, é importante verificar onde foi publicado, quem o escreveu, em que momento. A forma e a organização dos textos também são pistas que levam a observar os seus propósitos: os aspectos gráficos (imagem, título, entre outras marcas), a seleção de palavras, a organização das frases, dos períodos, a estrutura global.

Uma notícia informa sobre um fato recentemente acontecido, uma reportagem analisa e discute a repercussão de um evento, um artigo de opinião apresenta uma tese ou opinião, um conto conta uma história. Isto é, cada gênero é escolhido pelo produtor do texto dependendo do objetivo que quer comunicar: explicar, expor, divulgar, entre outros. Mas, ao ler um texto, o leitor precisa ir além da finalidade que pode estar sugerida pelo gênero e chegar ao propósito de cada texto, por isso, reconhecer a finalidade do texto depende tanto de análise do que está na linha quanto do que pode ser inferido. As intenções de quem escreve podem não estar tão evidentes.

Reconhecer as implicações do suporte e do gênero para compreensão

Em primeiro lugar, é importante que os alunos leiam ou escutem diversos gêneros de textos, mesmo quando ainda não dominarem o sistema alfabético da língua. Trabalhar nessa perspectiva é considerar que esses alunos vivem rodeados de textos: cartões de aniversário, convites, listas de materiais escolares, receitas, agenda, avisos escolares, bilhetes para os pais, notícias, reportagens, artigos de opinião, textos de divulgação científica, crônica, charge, quadrinhos, contos, conversas de *WhatsApp*, embalagens, comerciais de TV e uma infinidade de outros.

Em segundo lugar, considerando-se que cada texto tem uma finalidade diferente, é importante proporcionar oportunidades sistemáticas de os alunos observarem que a forma e a organização dos textos variam de acordo com sua função social. Isto é, não há aleatoriedade, há um controle consciente de quem produz na construção do texto, por isso, o leitor precisa ficar atento para resgatar essas intenções. Na exploração de cada um dos textos em sala de aula, perguntas vão chamar a atenção dos alunos para detalhes gráficos (imagem, título, entre outras marcas); para a seleção de palavras e a organização das frases e dos períodos; para a estrutura global do texto. Esses são elementos que variam de um gênero para o outro. Trabalhar com diferentes gêneros significa usar diferentes textos, em situações as mais diversas possíveis.

É preciso cuidar, no entanto, para que o gênero não seja tomado como uma fôrma. Reconhecer as características de um gênero se dá pelo uso recorrente dele e não pelo ato de ficar listando características. Isso significa que não basta ficar falando sobre como os textos se organizam, nem ficar identificando partes da estrutura do texto. É mais relevante entender o que o texto diz e como diz.

A sala de aula é o lugar onde os alunos podem e devem exercitar a leitura de, pelo menos, um texto todos os dias. E depois da leitura, discutir, dramatizar, recontar, comentar, avaliar, criticar o texto lido.

Relacionar informações verbais e não verbais

Uma atividade para estimular o desenvolvimento dessa habilidade pode ser a leitura de tirinhas²⁴ e histórias em quadrinhos em sala de aula. Em seguida, pode-se pedir aos alunos que expliquem oralmente esses textos uns para os outros, ou seja, um colega pode ajudar o outro a observar os detalhes da imagem (cor, traços, linhas, pontos, riscos) e possíveis sentidos das sequências apresentadas. É importante, também, que sempre antes de começar a leitura de um texto verbal o aluno aprenda a explorar suas imagens – isto é, aprenda a contar o que está vendo e depois verifique se o que leu se confirma ou não na materialidade do texto. Isso é saber criar hipóteses a partir das imagens e verificar essas hipóteses pela leitura do texto. Perguntas do professor ajudam o aluno na compreensão das imagens utilizadas e de sua articulação com textos escritos e essas articulações são

²⁴ Na última seção deste capítulo há um exemplo com leitura de tirinhas.

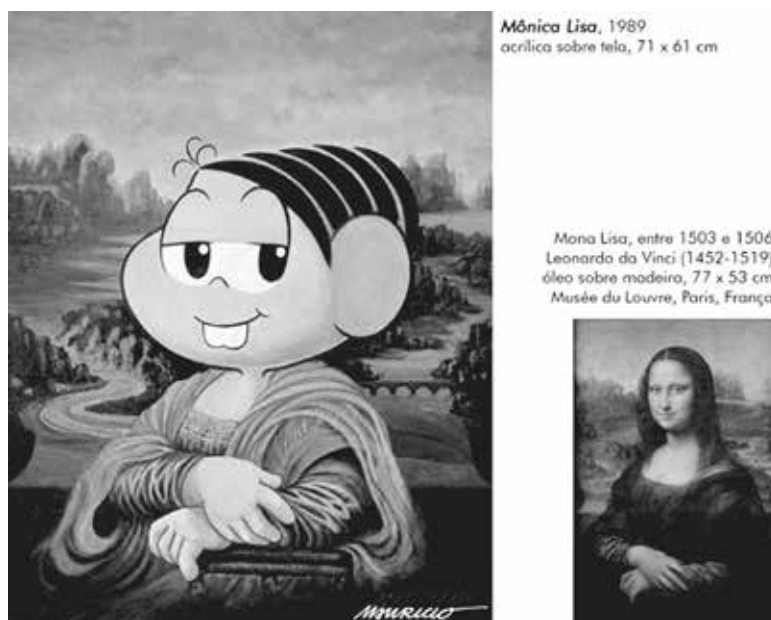
diversas. As imagens podem confirmar, detalhar um aspecto ou mesmo complementar ou acrescentar novos sentidos ao que o texto diz.

Identificar relações entre textos

Chama-se intertextualidade a presença de um texto em outro. Essa relação pode se dar de modo implícito ou explícito. Quando a retomada é explícita é fácil reconhecer, porque há o uso de “aspas” para marcar o que foi buscado em outro texto (que se configura como uma transcrição, inclusive com identificação de fonte). Quando a intertextualidade é implícita, o leitor depende de seus conhecimentos anteriores para reconhecer a relação que se estabelece entre um texto e outro. Ele precisa conhecer o texto-fonte; se ele não conhece, a escola pode criar oportunidades para que conheça.

A intertextualidade pode acontecer entre textos de gêneros distintos: uma letra de música e um poema, uma notícia e um poema, um conto e um anúncio publicitário. Vale a pena conferir com os pequenos o livro *História em Quadrões*, de Maurício de Souza (Editora Globo). Nesse livro, as personagens da Turma da Mônica recriam com bastante humor quadros importantes da pintura mundial. São feitas interessantes paródias²⁵ de pinturas de vários artistas como Leonardo da Vinci, Paulo Gauguin, Vincent van Gogh, Renoir, entre outros. O site “Arte Imita Vida” conta a história de como as obras célebres foram reconstruídas na visão de Maurício de Sousa. (Fig. 11)²⁶

FIGURA 11: Imagens do site “Arte Imita Vida”



FONTE: <http://4.bp.blogspot.com/_9UX38ca-6LQ/SwbLFKir2SI/AAAAAAAAACu8/_-TGwa5t6zs/s1600/HQcart-04.jpg>. Acesso em: abril/2018.

²⁵ Chama-se paródia quando o texto apresenta o texto-fonte de modo crítico ou com humor. Se o texto-fonte é retomado apenas para reafirmar uma mesma ideia, tem-se uma paráfrase.

²⁶ Disponível em: <<http://arteimitaavida.blogspot.com.br/2009/01/historia-em-quadres-as-pinturas-de.html>>. Acesso em: abril/2018.

O livro de Maurício pode proporcionar várias possibilidades de leitura e iniciar um trabalho de identificação de relações entre textos (intertextualidade), já no contexto da alfabetização.

2.3. DEPOIS DA LEITURA

Tomando-se por pressuposto que compreender e criticar são operações importantes na leitura, o aluno precisa de condições para verificar o que leu. Ou seja, ele precisa ter meios para rever sua leitura e avaliar se conseguiu ou não cumprir o objetivo a que se propôs no início da atividade. Avaliação como ação necessária de leitura não significa atribuir nota. Avaliar é uma ação cognitiva na qual o leitor confronta suas hipóteses iniciais com o que o texto diz e verifica até que ponto elas foram confirmadas ou não.

É possível avaliar a própria leitura verificando as escolhas (lexicais, sintáticas, de pontuação, por exemplo) feitas no texto pelo autor, observando até que ponto o uso de uma palavra ou de uma expressão cumpre os efeitos que podem ter sido pretendidos. Se no início da leitura, em uma atividade de ensino, é importante que os próprios alunos se coloquem perguntas sobre o texto a partir das saliências textuais que conseguem observar, ao terminá-la, o professor pode promover perguntas (escritas ou orais) para que os alunos aprendam a verificar, confrontar e avaliar o que leram.

Para o professor avaliar a leitura de seu aluno, não terá necessariamente que elaborar uma prova ou um conjunto de questões para serem respondidas por escrito. Avaliar *se e como* o aluno leu pode se dar por meio de uma discussão sobre o texto, por exemplo. Uma forma de avaliar se os alunos compreenderam finalidades ou objetivos de um texto pode consistir, por exemplo, em verificar se realizaram uma receita de doce, se conseguiram jogar um jogo pelas instruções, entre outras possibilidades. Podem ser feitas perguntas sobre informações específicas do texto para cuja resposta o aluno tenha de voltar a ler e localizar as informações. Mas há perguntas que podem ser mais interessantes: aquelas em que, partindo de uma informação do texto, o leitor tenha que deduzir, pensar sobre, relacionando texto e informações de seus conhecimentos anteriores; e aquelas em que ele tenha de fazer uma elaboração pessoal, colocando sua opinião a partir do que leu.

Com crianças pequenas, a avaliação de leitura pode ser feita de modo bastante lúdico usando como estratégias:

- desenhar o texto lido em cenas, transformando seu conteúdo em uma história em quadrinhos;
- desenhar como imaginaram as personagens, a partir da descrição de suas características feitas no texto;
- contar a história lida para a turma do jeito que foi entendida (essa é uma forma de fazer resumo, estratégia essencial para avaliação de leitura);
- dramatizar uma história ou fazer pantomimas (representar sem uso de palavras, fazendo apenas gestos que evidenciem uma sequência de fatos).

Por fim, ao propor estratégias de ensino de leitura, o professor promove oportunidade para que o aluno aprenda a aprender. Não se trata de apresentar tarefas isoladas que logo serão esquecidas pelos alunos, mas de implementar um conjunto de situações em que se evidencie que há modos de ler cada texto. Ao agir sistematicamente, realizando atividades antes, durante e depois da leitura, o aluno pode aprender a lidar com seu conhecimento prévio, com seus objetivos, com a materialidade do texto. E, desse modo, encontrar respostas, compreender o texto, avaliá-lo criticamente dizendo se gostou ou não gostou, com uma justificativa pautada no texto.

A última seção deste capítulo cumpre o papel de sintetizar e exemplificar o que dissemos até aqui de modo que se possa concretizar estratégias no ensino de leitura.

3. CONCLUINDO: UMA SÍNTESE E DOIS EXEMPLOS

Este capítulo começou mostrando o que são estratégias e defendendo que o ensino de leitura pode proporcionar ao aluno oportunidades para que aprenda a lidar com estratégias usadas por leitores experientes. Trabalhamos com as categorias sistematizadas por Solé (1998), que apresenta estratégias de leitura organizadas em ANTES, DURANTE e DEPOIS da leitura.

Antes de ler, os leitores fixam objetivos, mobilizam conhecimentos prévios, fazem perguntas ao texto, levantando hipóteses sobre o que vão ler ao observarem as pistas e saliências do texto. Durante a leitura, realçamos a importância do monitoramento ou da atividade consciente de “pensar sobre o próprio pensamento” e demos destaque para algumas operações que o leitor realiza. Destacamos estratégias organizadas em três grupos: as habilidades ligadas aos conhecimentos do leitor e ao processamento das informações; as relacionadas à construção do texto; as que revelam compreensão global e reconhecimento do caráter interacional da leitura. Depois da leitura destacamos a importância da análise, compreensão e avaliação do texto pelo aluno e observamos o papel do professor nesse processo ao propor perguntas que orientem o leitor a verificar a coerência da leitura produzida.

Entendemos que essa distinção entre o que o leitor realiza antes, durante e depois da leitura é apenas um modo didático de evidenciar a complexidade do processo. Embora tenhamos trazido exemplos que realçam, individualmente, a natureza de cada estratégia usada pelo leitor, no curso da leitura, realçamos que não há etapas hierarquicamente demarcadas. A leitura é um complexo processo reticular (ou seja, é como rede), com operações cognitivas – às vezes, mais automáticas e outras vezes mais conscientes – que se sucedem simultânea e recursivamente.

Em vista disso, ao concluir este capítulo, apresentamos dois exemplos por meio dos quais procuramos trazer uma visão mais integral do processo. Selecionamos dois suportes de leitura diferentes para destacar que cada um pede um tipo de exploração: jornal e revista em quadrinhos. Os dois outros capítulos deste volume aprofundam a análise de outros gêneros e de propostas que podem ser levadas para a sala de aula.

3.1. O JORNAL: LEITURA DIÁRIA NA ALFABETIZAÇÃO

A ideia de que jornal é leitura para adultos pode ser considerada frágil nos dias de hoje, dado que a informação entra nos lares de várias formas e atinge em cheio as crianças. Em vista disso, alguém precisa agir na mediação entre o mundo veiculado pelos jornais, por vezes tão incompreensível e brutal, e o olhar atento da criança que tenta compreendê-lo. Embora alguns suplementos e publicações criados especificamente para o público infantil tentem traduzir para as crianças notícias que circulam, considerando-se a sobrecarga de informações, é justificável que os textos de jornal se integrem às atividades da escola e que professores sejam mediadores entre a criança e os textos jornalísticos.

É possível inserir o jornal na prática dos alunos desde a mais tenra idade, despertando neles a curiosidade e o desejo de participar de debates proporcionados pelas questões sociais, políticas e econômicas do país e do mundo. No início, o professor será o leitor que vai mediar o contato dos pequenos leitores com esse suporte: ele vai ler em voz alta e mostrar como um leitor faz escolhas num jornal. Ao incorporar essa prática, os alunos vão assumir suas preferências e gradualmente conquistar autonomia de leitura – à medida que dominarem o sistema alfabético e estratégias adequadas à exploração de temas, matérias e gêneros pertinentes ao texto jornalístico.

Jornal é um suporte lido todos os dias por algumas pessoas. Tempos atrás o jornal era apenas impresso; hoje é também digital, o que pode contribuir para que mais pessoas tenham o hábito de lê-lo, pois o acesso à internet tem se estendido cada vez mais. A escola pode fomentar esse hábito se usar esse suporte todos os dias nas aulas de leitura. Não se trata, portanto, de levar um jornal apenas um dia porque nele há um fato de grande repercussão. Trata-se de incorporá-lo ao dia a dia, ao fazer cotidiano da sala de aula. Ao trazer um jornal do dia imediatamente anterior para sua aula, o professor pode promover um diálogo entre o texto do jornal e a notícia veiculada na TV. Com um jornal mais recente, a contextualização poderá contar com a participação dos alunos que já podem conhecer a notícia. Se o jornal a ser trabalhado for mais antigo, como é o caso do exemplo que aqui vamos usar, a contextualização vai demandar um trabalho mais intensivo com informações que não são de conhecimento dos alunos. A adequação das perguntas também se dá em função da idade e da curiosidade dos alunos. O que vai ser objeto da aula de leitura também será delimitado pelo professor a partir do conhecimento que só ele tem de sua turma. Pode ser que apenas a capa do jornal seja explorada, com sua manchete e títulos, mas a demanda de interesse dos leitores pode fazer com que o jornal seja aberto e, progressivamente, suas matérias sejam lidas pelo professor ou pelos alunos quando for o caso.

No primeiro contato com o suporte, o leitor é apresentado ao jornal. Isso pode ser feito levando-se vários jornais impressos para sala de aula, ou pela consulta a vários *sites* de jornais na internet.

Na apresentação, há que se destacar:

1. a função do jornal, que deveria ser a de levar ao conhecimento da população os fatos e as opiniões sobre eles. Teoricamente a notícia é o gênero que faz circular

os fatos acontecidos de modo rigoroso, porque apurado em várias fontes. As diferentes opiniões sobre os fatos circulariam nos artigos de opinião, editoriais e, de algum modo, nas reportagens. A observação dos textos jornalísticos nos tempos atuais tem mostrado, contudo, que tanto sua forma quanto sua função têm se alterado devido a vários motivos. Um deles é a rapidez com que os textos precisam ser produzidos nesses tempos de internet, em que a notícia é veiculada quase que concomitantemente à ocorrência do fato. A pressão pela atualidade da notícia tem causado impacto em sua função. Informação e opinião têm se confundido, às vezes, por falta de tempo de apuração do fato, que não é buscado na fonte original, mas é retransmitido de agências de notícias sem a devida confirmação, ou tem sido buscado em fontes secundárias. Outras vezes há um falseamento deliberado da realidade por má fé, para privilegiar diferentes grupos ou posições (científicas, políticas, econômicas, esportivas, religiosas, etc.). Nesse contexto, aprender a ler jornal é tarefa essencial na formação de um leitor cidadão. Notícias e opiniões veiculadas nos jornais devem (ou deveriam) contribuir para alargar a percepção de mundo dos leitores e para instaurar o debate, estimulando a troca de ideias e a participação nas questões sociais. Comparar jornais diferentes, mostrando como eles abordam um mesmo fato ao apresentá-lo nas notícias ou ao discuti-lo nos artigos, é proporcionar aos alunos a oportunidade de duvidar do que leram ao se perguntarem o por quê das diferenças na abordagem. É também ajudá-los a perceber que nem tudo que está escrito pode ser tomado como verdadeiro.

2. a organização do jornal apresenta configurações muito específicas que dependem da mídia (se é impresso ou digital), da instituição que o produz, pois cada jornal tem uma linha editorial específica. Nos jornais impressos, há partes chamadas cadernos e cada uma delas aborda um assunto: primeiro caderno, cotidiano, política, economia, esportes, cultura, classificados, tecnologia, ciência etc. Os nomes dos cadernos serão diferentes em cada jornal, e também será diferente a diagramação deles. O primeiro caderno envolve todos os outros e traz a Capa do jornal, ou primeira página (PP). Esta expõe os acontecimentos principais e destaca os fatos para os quais o jornal quer chamar a atenção. O tamanho dos títulos, o tamanho das letras, o espaço destinado a uma e a outra notícia vão depender não só da importância que o fato efetivamente tem, mas também do como o jornal quer fazer o leitor acreditar que os fatos tenham. Isto é, a capa do jornal é parte que convence o leitor a ler o todo e, simultaneamente, passa a ideia (ou a ideologia) que o jornal quer comunicar.

Considerando a perspectiva de ANTES da leitura, uma estratégia essencial à compreensão é a exploração da capa do jornal, para contextualizar, explicitar objetivos e mobilizar conhecimentos do leitor. Trazemos, como exemplo, o Jornal Estado de Minas de 06/12/2012. A publicação traz um fato que foi capa do jornal devido à sua relevância na ocasião: a morte de Niemeyer, um arquiteto muito importante para o Brasil e para o mundo, no dia anterior à edição. A leitura da capa pode suscitar no leitor o desejo de abrir o jornal e querer buscar

mais informações sobre o fato; pode ser também um motivo para que os alunos queiram conhecer quem foi essa figura, que obras realizou, o que o tornou tão importante.

Além de todo um trabalho de construção de sentidos que pode ser feito com o jornal, é possível trabalhar especificamente com a aprendizagem do sistema alfabético em atividades com os títulos – que normalmente têm letras grandes – e com as legendas e com partes destacadas do texto principal (Fig. 12). A mediação do professor é fundamental nesse processo.

FIGURA 12: Capa do jornal Estado de Minas de 06/12/2012



FONTE: <https://i.em.com.br/TcwQqGrdQJR3mKZgJLhin8Mw6Qc=/332x/smart/imgsapp.em.com.br/app/noticia_127983242361/2013/11/13/470176/2013111310507685203o.jpg>. Acesso em: abril/2018.

Ao observar a capa do Estado de Minas é relevante perguntar:

- Sobre o que você acha que a matéria principal do jornal vai tratar?
- Que elementos da capa do jornal fazem pensar que esse será o assunto do texto?
- Há algo diferentes nesta capa em relação aos jornais que você conhece?

(É preciso chamar a atenção do aluno para o fato de que o jornal usou predominantemente a imagem para comunicar a notícia principal)

Os alunos estarão fazendo previsões sobre a primeira página e serão estimulados a observar a página para fazerem suas próprias perguntas. Observar a imagem, prestando atenção nos detalhes, pode levar o aluno a estabelecer relações entre ela e seus conhecimentos prévios. Perguntas podem orientar o olhar como:

- Vocês conhecem este homem que está desenhado na primeira página do jornal?
- Quem foi ele, o que ele fez?
- Será uma pessoa importante ou será uma pessoa comum? Por que ele foi desenhado na capa?
- O que significam as datas colocadas acima e abaixo do desenho?

O leitor da página pode seguir o traço iniciado na data 15/12/1907 e inferir que esta é a data de nascimento do arquiteto. Ao observar a sequência do traço vai observar o desenho do perfil do arquiteto e, numa sequência de curvas, verá surgir o desenho das obras arquitetônicas que ele foi capaz de imortalizar com suas linhas como: Brasília, o Sambódromo do Rio de Janeiro, o Museu de Arte Contemporânea de Niterói, a igreja da Pampulha e a Cidade Administrativa de Belo Horizonte. A homenagem feita pelo jornal na primeira página termina com a data de 05/12/2012, a data da morte do artista de tantas belas obras.²⁷ Em sala de aula, o professor vai ajudar o aluno a seguir a linha histórica e a reconhecer as obras do arquiteto.

DURANTE a leitura, observar o cabeçalho do jornal para nele localizar e ou inferir informações:

- Qual o nome do jornal?
- Quais outras informações aparecem no cabeçalho do jornal? (É importante que, na sala de aula, quando se trabalha com reprodução da primeira página em xerox, haja legibilidade das informações.)
- De qual dia é o jornal?
- Qual a notícia mais importante que aparece na capa do jornal ou na Primeira Página?
- Como sabemos que a notícia é importante?
- Que figuras aparecem na imagem da primeira página?

²⁷ Há matérias integrais que circularam no mesmo dia na versão on-line do jornal e que são bem plausíveis para se estender o trabalho de leitura sobre a morte do arquiteto, em: https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/oscar-niemeyer/2012/12/05/internas_oscar_niemeyer,334760/morre-aos-104-anos-o-arquiteto-oscar-niemeyer.shtml

- Por que essas figuras fazem parte da imagem? (Importante perceber que todas as figuras decorrem de um mesmo traço e vão compondo o quadro das obras do arquiteto.)
- Que outros fatos também são noticiados nessa página do jornal?
- Onde eles aparecem? Por que não tiveram o mesmo espaço dado à primeira notícia?

DEPOIS da leitura da primeira página, uma proposta de avaliação da leitura da capa seria aquela em que as crianças pudessem reproduzir, por meio de seus próprios traços, em cartazes, algumas obras de Niemeyer. O professor levaria fotos de diferentes obras do arquiteto e os alunos desenhariam aquelas que conseguissem, por meio de comparação, reconhecer na capa do jornal. Uma apreciação estética da capa do jornal também pode ser feita considerando-se não apenas se o aluno gostou ou não gostou do modo como a homenagem foi feita pelo jornal, mas também considerando os efeitos que uma capa de jornal construída desse modo pode gerar no leitor.

3.2. REVISTA EM QUADRINHOS: DIVERSÃO E APRENDIZAGEM (FIG. 13)

FIGURA 13: Capas de revistas da Turma da Mônica



FONTE: <<http://turmadamonica.uol.com.br/panini-reinicia-revistas-da-turma-da-monica-para-uma-nova-geracao-de-leitores/>>. Acesso em: abril/2018.

A diagramação das capas das revistas é feita para chamar a atenção do leitor. O tamanho e o formato das letras, o jogo de cores, as diferentes imagens comunicam e são intencionalmente planejadas. Levar revistas em quadrinhos para a sala de aula é proporcionar interessantes momentos de aprendizagem e diversão. Combinar os objetivos de leitura é uma primeira tarefa: vamos ler para aprender algo ou vamos ler para divertir com as peripécias da Turma.

ANTES de ler, há uma exploração da capa de modo a estimular o aluno a fazer previsões sobre o seu conteúdo, numa oportunidade de leitura que alia tanto explorações dos conhecimentos sobre o sistema alfabético quanto de outros tipos de conhecimentos – por exemplo, sobre as personagens que são protagonistas das histórias, sobre os autores, entre outros.

- Qual o nome da revista?
- Quais informações estão no cabeçalho da revista?
- O que você sabe sobre esse personagem? De quem é a história?

Para ler a Turma da Mônica, é importante conhecer o autor, Maurício de Sousa, seus personagens, a origem das histórias. Essa história pode ser contada aos alunos por meio de roda de conversas, nas quais as revistas serão o objeto principal. As personagens da Turma da Mônica são construídas de modo pitoresco. Cada uma tem uma característica própria que é preciso conhecer para entender as histórias contadas. Embora sejam muito populares, podem não fazer parte do conhecimento específico das crianças. Não saber que a Mônica é a forçada, que Magali é comilona, que Cascão não gosta de tomar banho e não conhecer o Xaveco, personagem secundário nas revistas, pode impedir a compreensão de muitas histórias. Então, esses conhecimentos precisam ser explorados de diferentes formas antes, durante e depois da leitura de revistinhas em sala de aula, para que as crianças possam acompanhar as aventuras.

As tirinhas, por apresentarem poucos recursos verbais, podem ser bem exploradas no início da alfabetização. Mas o trabalho não pode desprezar a riqueza das imagens e as informações que elas trazem ao texto. A leitura será construída quadro a quadro, com perguntas que orientem o olhar para ver os detalhes dos recursos não linguísticos que vão gerar sentidos na relação com os recursos linguísticos e conhecimentos do leitor (Fig. 14).

FIGURA 14: Tirinha do Cascão



Copyright © 2001 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

FONTE: <http://1.bp.blogspot.com/_9t5aj1YoTSA/TJyWiIVs56I/AAAAAAAAAJs/1m6s1m51ADY/s1600/tira240.gif>. Acesso em: abril/2018.

DURANTE a leitura, no primeiro quadrinho da tirinha, observe:

- Quem são as personagens? O que você sabe sobre cada uma delas?
- Onde elas estão? (Inferir qual é o lugar a partir da observação do carrinho em que estão assentadas. Muitos alunos podem não conhecer um carrinho de rolimã, pode ser preciso explicar como funciona.)
- O que estão fazendo?
- Como está a carinha de cada um deles? Por que estão com essas carinhas?

(Aqui é necessário inferir que o *cheirinho* nada agradável do Cascão está sendo levado para trás pelo vento sinalizado pelos risquinhos.)

- O que significa “IUPIII!”, no balão da fala de Cascão?
- O mesmo sentimento de Cascão é compartilhado pelos amigos? Que marcas do texto comprovam sua resposta?

No segundo quadrinho, Cascão diz:

- “NÃO TEM NADA MAIS GOSTOSO DO QUE RECEBER ESSE VENTINHO NO ROSTO!” – com alunos que ainda não decodificam, podem ser feitas outras perguntas para que descubram o que está escrito, ou o professor pode ler o que está escrito nos balões.
- Como o ventinho é marcado no quadrinho?
- Que sentimento Cascão expressa nesse quadrinho?
- Como se completa a outra frase do quadrinho, “VOCÊS NÃO ACH...”?
- Os amigos de Cascão estão sentindo a mesma sensação que ele?

Veja o último quadrinho. O que aconteceu?

- Qual a causa de Cebolinha e Xaveco estarem caídos no chão?
- O que significam os pontos de interrogação em cima de Cascão?

Por fim, DEPOIS da leitura:

- Conte oralmente para seu colega como você entendeu a história contada na tirinha.

Os quadrinhos podem ser apresentados novamente um a um e as crianças vão contando a história do jeito que entenderam.



PARA REFLETIR

1. Quando você trabalha com textos nas aulas de leitura, planeja atividades que explorem habilidades ANTES, DURANTE e DEPOIS? Quais habilidades você já enfatiza com maior frequência e quais ainda são pouco exploradas em suas práticas? É possível identificar o que facilita ou dificulta essa mobilização de habilidades no trabalho com leitura, na alfabetização?

2. Quais gêneros textuais você seleciona em suas aulas? Ao planejar essa seleção, você leva em conta a diversidade de suportes, a variedade de temas, a extensão dos textos e o interesse dos alunos? Utiliza critérios de seleção também para outros conteúdos curriculares envolvidos nos anos iniciais de alfabetização? Quais são as situações mais positivas e as dificuldades que experimenta nessa seleção e no ensino da leitura, a partir desses diversos textos? Na perspectiva de ampliação do ensino para além das “aulas de leitura” e de mobilização de habilidades dos alunos em processo de alfabetização, o próximo capítulo apresenta uma proposta de trabalho com gêneros de divulgação científica.

CAPÍTULO 3

LENDO TEXTOS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NA ALFABETIZAÇÃO

1. APRESENTAÇÃO

Neste capítulo, tomamos como ponto de partida a reportagem “Era uma vez a ciência”, publicada em 2013, no *Jornal Letra A*, para fomentar a construção de uma sequência de atividades de leitura sobre um texto de divulgação científica que buscamos na Revista Ciência Hoje das Crianças (CHC).

A reportagem apresenta uma importante reflexão sobre o uso dos textos de divulgação científica para a inserção das crianças em práticas de alfabetização e letramento e defende ser de fundamental importância ampliar os gêneros explorados para leitura com crianças pequenas, uma vez que essa ação possibilitará o desenvolvimento de uma diversidade de habilidades e estratégias de leitura necessárias para formação do leitor. Tratar das especificidades desse gênero e das estratégias de leitura que podem ser desenvolvidas a partir desse material na alfabetização são objetivos centrais deste capítulo.

Era uma vez a ciência

Contar histórias e utilizar referências típicas dos contos de fadas em sala de aula são práticas comuns entre professores alfabetizadores. Na hora de incentivar o hábito da leitura junto aos pequenos, pais e educadores geralmente optam por textos ficcionais, que estimulam a imaginação das crianças [...]. Para muitos pesquisadores, o universo da ciência também pode ser um excelente aliado no processo de letramento infantil.

“Textos informativos ou expositivos têm como função mostrar a realidade das coisas. São aqueles textos que nos ajudam a compreender o mundo em que vivemos, o que pode incluir artigos sobre ciência, história, geografia, artes, biografias etc.”, explica a pesquisadora

da Ohio State University (USA), Melissa Wilson. Ao trabalhar com textos desse tipo, segundo a pesquisadora, as crianças adquirem maior riqueza de vocabulário e têm a oportunidade de desenvolver e praticar a linguagem acadêmica. Além disso, quando precisam escrever textos, tornam-se capazes de utilizar os recursos aprendidos, exercitando sua escrita dentro de novos gêneros.

Mas é claro que as fronteiras nem sempre são assim tão rígidas. Melissa lembra que muitos textos podem ser chamados de híbridos, já que mesclam elementos típicos de textos ficcionais, como o faz de conta, a enunciados de cunho informativo. Melissa cita o caso, por exemplo, de *O Ônibus Mágico*, coleção traduzida no Brasil pela Editora Rocco. A série conta a história de um ônibus escolar voador

que viaja por dentro do corpo humano, pelo Sistema Solar e rumo ao centro do Planeta Terra, explicando o que é cada elemento da viagem em questão.

Embora possam ter essa dimensão lúdica, os textos expositivos requerem especial atenção e dedicação do alfabetizador ao serem utilizados em sala de aula. “Para os jovens leitores, especialmente, o vocabulário é muitas vezes um desafio e os professores precisam estar preparados para ajudar os alunos a entenderem e conceituarem o significado das palavras e expressões”, explica a pesquisadora.

Compreendendo as particularidades de textos, os professores se tornam capazes de fazer escolhas sobre o material que pode apoiar os processos de aprendizagem de seus alunos. Essas escolhas podem ser guiadas tanto por interesses específicos dos pequenos em um determinado tema, quanto por informações complexas sobre assuntos do cotidiano da aula, além de ampliar a compreensão de leitura dos alunos e desenvolver sua capacidade de argumentação. “Muitas crianças se interessam por textos informativos, acham que é interessante de ler, de ouvir, de falar... É importante que os professores percebam o potencial desse material e o utilizem para enriquecer as atividades em sala de aula”, ressalta Melissa.

Dentro desse universo, as publicações ligadas à ciência podem ser uma excelente ferramenta para desenvolver a escrita e incentivar a produção de textos – e, de quebra, ainda ajudar a driblar a dificuldade de apresentar conteúdo científico a crianças pequenas. Um exemplo é a revista *Ciência Hoje das Crianças* (CHC), do Instituto *Ciência Hoje*. Conhecida por

ser a única publicação científica brasileira voltada especialmente para o público infantil, a revista faz uso de hibridismos entre o real e o faz de conta, o literário e o informativo, a escrita e as artes visuais – tudo para dialogar com os pequenos leitores.

“A CHC procura trazer seus temas para dentro da realidade da criança. Pitadas de diversão, de bom humor, jogos e testes são alguns dos recursos que utilizamos para mostrar o conteúdo científico que está dentro da própria visão de mundo infantil”, explica Bianca Encarnação, editora executiva da publicação. Além dos elementos textuais, a revista traz ainda personagens falantes, que interagem com as crianças durante toda a leitura. Página após página, as imagens do zangão Zíper e dos dinossauros Rex e Diná surgem com balões e setinhas que incentivam o público a questionar o que está escrito e querer saber mais sobre o assunto.

O uso de recursos diversos para provocar a curiosidade e prender a atenção do leitor é uma característica própria das revistas que buscam falar de ciência para o público infantil e juvenil, como explica Luiza Lages, mestranda em Comunicação pela Universidade Federal de Minas Gerais. “Revistas como a CHC, *Recreio*, *Mundo Estranho*, *Superinteressante*, entre outras, exploram o conteúdo buscando relacionar assuntos factuais a abordagens que podem ser objeto de curiosidade das crianças. Por exemplo: se ocorre um terremoto, a revista não vai publicar um texto sobre o acontecimento terremoto, mas uma discussão sobre o que são placas tectônicas, como um terremoto acontece, quais foram os maiores terremotos da história, desastres naturais impactantes etc.”, completa.

Para Luiza, os livros didáticos foram ganhando uma conotação de obrigatoriedade e responsabilidade através dos anos, enquanto os livros literários ocupam um lugar de maior liberdade e são associados à função de despertar o prazer pela leitura. “As revistas científicas são interessantes porque se apropriam de alguns

elementos da literatura, das narrativas, brincadeiras, alusões ao cotidiano, referências socioculturais... Aspectos que possibilitam um momento de aprendizado alternado, como uma espécie de ‘escape’ ao currículo fechado e linear. Com a preocupação, inclusive, de despertar o interesse pela leitura e pelo aprendizado do mundo.”, finaliza.

ERA uma vez a ciência. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n. 35, 2013. Livro na Roda, p. 7.

Como enfatizado e exemplificado na matéria, os textos de divulgação científica permitem uma aproximação com a cultura científica, com temáticas atualizadas e contextualizadas. Além disso, podem ser bons recursos para a mobilização de diferentes capacidades/habilidades de leitura na busca de informações. Isso porque o leitor precisa identificar a temática principal do texto e os procedimentos explicativos que darão credibilidade ao assunto focalizado.

Esse gênero se constitui na interface de dois discursos, o científico e o jornalístico, na busca por propiciar ao leitor leigo o contato com a ciência por meio de uma linguagem familiar. Nessa interface, Leibrunder (2000) delimita algumas de suas características, que consideramos que o professor precisa reconhecer para tirar desses textos bastante proveito em suas aulas. São elas:

- objetividade e suposta neutralidade próprias das práticas científicas e ao mesmo tempo um registro mais coloquial, que em certa medida revela uma subjetividade;
- caráter metalinguístico, ou seja, capacidade do texto de se autoexplicar;
- explicações, comparações, metáforas, nomeações, escolha lexical e recursos visuais como estratégias discursivas para aproximar o leitor da temática;
- voz do cientista (citações) para legitimar o conteúdo exposto.

É importante considerar que o destinatário dos textos e o veículo no qual eles circulam (uma revista, um jornal) mudam radicalmente o conjunto de estratégias discursivas. No que tange a textos de divulgação científica para crianças, percebemos mais recursos didatizantes e de aproximação com o leitor. Isso pode ser observado na utilização dos seguintes recursos:

- ênfase na narração em vez de na argumentação;
- utilização da interpelação direta ao leitor, com perguntas diretas que mobilizam a entrada e continuidade na temática abordada;
- uso de analogias ou de elementos de equivalências no conhecimento prévio das crianças, em suas vivências diárias.

Apesar dessas alterações em função do público-alvo, um texto de divulgação

científica, ainda que produzido especificamente para o público infantil, pode apresentar um repertório de palavras muitas vezes desconhecido do leitor, o que, se utilizado em doses adequadas, se torna um rico material para reflexões sobre o vocabulário.

Retomaremos, a esse propósito, a reportagem sobre o tema “Vocabulário”, publicada no *Jornal Letra A* em 2007, a partir de entrevistas com vários autores-pesquisadores da área de linguística e também depoimentos de professores de escolas públicas. A ênfase da matéria recai sobre o trabalho explícito com vocabulário no conjunto das atividades de leitura e produção textual, que pode contribuir para a compreensão do que queremos dizer sobre os modos de tratar a linguagem em todas as esferas de uso dos textos e nos gêneros apresentados neste volume. Especialmente, no caso desta seção, exemplificamos a questão do vocabulário como um elemento relevante na abordagem do texto de divulgação científica. Trabalhar da maneira proposta o vocabulário nas atividades de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental possibilita a ampliação do repertório linguístico e da compreensão na leitura pelas crianças.

Vocabulário

É importante trabalhar o aprendizado de novas palavras desde a alfabetização

Como uma criança aprende o sentido de uma palavra desconhecida? “Usando”, diz Rodolfo Ilari, professor do Departamento de Linguística da Unicamp. “À medida que se usa, se acostuma com palavras que, antes, poderiam ser consideradas difíceis”, ressalta. Para o pesquisador, atividades como ler, escrever e consultar dicionários são essenciais para a apreensão dos significados e para a capacidade de usar as palavras mais apropriadas a cada contexto.

Sabe-se que a ampliação do vocabulário é um processo contínuo, mesmo na idade adulta. Seu ensino deve ocorrer no dia-a-dia da escola. Egon Rangel, do Departamento de Linguística da PUC de São Paulo, alerta que os alfabetizadores sempre tratam a ampliação do vocabulário como algo que acontece, naturalmente, em outras atividades. Para Rangel, a palavra merece mais atenção de quem

ensina, pois está no cruzamento de vários objetos de ensino-aprendizagem: “Não dá para separar o ensino e a aprendizagem do vocabulário da leitura e da produção de texto, nem da oralidade”.

Nos livros didáticos, em geral, quando os autores acham que alguma expressão do texto é difícil ou não faz parte do vocabulário ativo (usado diariamente) ou passivo (a criança reconhece, mas não faz uso), eles costumam selecionar essas palavras “problemáticas” colocando-as num glossário. “Isso em geral é ruim, porque o glossário normalmente só contempla o sentido que a palavra tem naquela ocorrência do texto, como se ela não tivesse nenhuma outra possibilidade de uso”, explica Rangel. Diante disso, ele defende a importância de o professor elaborar métodos próprios e usar materiais que ajudem a desenvolver o vocabulário dos alunos.

Com essa preocupação, Simone Silva de Lima, que no ano passado trabalhou com a 2ª série na Escola José Ribeiro de Moraes, no município de Bayeux (PB), resolveu focalizar o trabalho com dicionários.

Como muitos de seus colegas, ela passou a levar esse material para a sala de aula, começando com a simples consulta. Mas percebeu que muitos de seus alunos nem sabiam o que era o dicionário. Ela, então, ensinou a consultar e, para que se interessassem mais pelas palavras, propôs que eles mesmos criassem um dicionário manual. “Eu levei figuras de palavras menos usuais e também de outras que eles usam bastante, ‘goiaba’, por exemplo. Foi interessante eles buscarem a etimologia das palavras e aprenderem a expressar coisas além do ‘é uma fruta’”. Isso resultou num minidicionário confeccionado pela turma e uma melhora substancial em vários aspectos do aprendizado, “principalmente em redação”, ressalta Simone.

Orlene Carvalho, professora do Departamento de Linguística da Universidade de Brasília, comenta que o excesso de preocupação com a aquisição de palavras novas não é a melhor forma de se trabalhar o vocabulário. Segundo a pesquisadora, textos muito “difíceis” desmotivam as crianças já que o esforço muito grande pode levar o aluno a perder a atenção no texto. “É preciso conscientizar os alunos de que o conjunto de palavras da língua, o léxico, dá nome a todas as coisas do mundo e quanto mais palavras conhecerem, melhor vão se expressar e compreender”.

FORMAS DE AMPLIAR O VOCABULÁRIO: DA DEDUÇÃO AO APRENDIZADO

As crianças aprendem muita coisa pela simples observação e, inevitavelmente,

levam muito do “seu” vocabulário para a escola. É um exercício interessante estimulá-las a prestar mais atenção nas palavras em suportes como embalagens, propagandas, etc. Para perceberem certas variações, é interessante que pesquisem termos que só os mais velhos falam, ou só os adolescentes usam, por exemplo, e discutindo os motivos pelos quais isso acontece.

Algumas atividades podem ser desenvolvidas inteiramente em sala de aula. Palavras mais usadas num determinado sentido servem de pretexto para que os alunos descubram vários outros significados com a mudança de contextos. O professor pode levar exercícios que trabalhem outros contextos ou elaborá-los com os alunos durante a aula. Também pode propor questões como: E se no lugar de tal palavra tivesse tal sinônimo, isso mudaria o sentido do texto? Por quê? Assim, eles vão perceber que a escolha das palavras não é casual.

Rodolfo Ilari defende que é essencial a criança ter oportunidade de sair do círculo de palavras conhecidas: “para isso, o professor deve dar liberdade ao aluno para se expressar toda vez que tiver dificuldade com algum termo”. Para o pesquisador, é bom ensinar o aluno a fazer relações entre as palavras: “os radicais, sufixos, prefixos, por exemplo, ajudam a aprender a associar umas com as outras, o todo e a parte, etc.”. Deduzir o significado é, segundo o pesquisador, uma das formas mais interessantes de ampliar o vocabulário.

Além de favorecer a compreensão do texto, perceber que a seleção do vocabulário é intencional permite que o aluno reflita sobre suas escolhas no momento da produção de texto. Conforme apontado na reportagem, o trabalho com vocabulário não deve se limitar à leitura de glossários existentes ao final de textos que circulam em livros didáticos. É preciso ir além: conduzir os alunos a refletir sobre o potencial de determinadas palavras na produção de sentidos e sobre como a escolha de outras palavras, mesmo sendo sinônimas, pode afetar a intenção do texto.

2. AMPLIANDO: A LEITURA DE OUTROS GÊNEROS EM DIÁLOGO COM OS CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS

Mais à frente, apresentamos uma proposta de atividade que detalha o trabalho com o artigo de divulgação científica. Entretanto, sabemos que ao tratarmos de temas científicos na escola, outros gêneros também se configuram como importantes recursos didáticos. As cartilhas ou folhetos educativos são exemplos de gêneros que podem ser muito úteis na inserção dos alunos em práticas de leituras que dialoguem com as necessidades sociais. Esses materiais, por possuírem em sua maior parte textos pouco extensos e muitas imagens, são bastante utilizados como recurso de leitura na abordagem de temáticas da área de ciências desenvolvidas na alfabetização.

A seguir, trechos de uma reportagem do *Jornal Letra A* estimulam o uso desses materiais. Além disso, o texto alerta para que as cartilhas e folhetos, que trazem assuntos que contribuem para a ampliação dos conhecimentos dos estudantes, sejam trabalhados não só quanto à sua função informativa ou instrucional, mas também de modo conceitual e crítico, por meio de outras abordagens e da comparação com outros textos.

Cartilhas, folhetos, jornais, revistas, livros de literatura... Nas aulas de biologia

[...]

Para a doutora em Educação e especialista no ensino de ciências, Silvânia Nascimento, o trabalho educativo é sempre mais eficiente quando associa diferentes estratégias escolares. Por isso ela acredita que um caminho interessante é a combinação da leitura do material didático com a leitura de textos contextualizados.

“Não é um dado conclusivo, mas podemos inferir que a leitura em sala de aula das cartilhas sobre a dengue em Minas Gerais, associada ao empenho dos professores na discussão desse tema, tem sido um bom exemplo de utilização de cartilhas”, conta. A pesquisadora Danusa Munford aponta que propor aos alunos que produzam esse tipo de cartilha também é uma excelente atividade. Segundo ela, a tarefa exige que as crianças apliquem seus conhecimentos científicos e, ao mesmo tempo, utilizem a linguagem própria desse tipo de texto.

Mas Danusa alerta: “Ao trabalhar a leitura desses gêneros textuais, o

professor precisa tomar cuidado para não replicar a perspectiva meramente informativa e instrucional de quem os escreveu”. Ela explica que muitos desses textos, produzidos no contexto de campanhas de conscientização, preocupam-se apenas em ditar regras de

comportamento. “Trazem a perspectiva da saúde, mas não a da educação. Cabe ao professor trazer a situação para o cotidiano da criança e explicar um pouco melhor a biologia que há por trás”, diz.
[...]

CARTILHAS, folhetos, jornais, revistas, livros de literatura... nas aulas de biologia. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n. 26, 2011, Livro na Roda, p. 7.

Apesar de a reportagem do *Letra A* enfatizar o uso desses gêneros em diálogo com as temáticas nas áreas de ciências biológicas, as cartilhas, folders e folhetos podem ser utilizados também como recurso de leitura na abordagem de temáticas de diversas áreas de conhecimento (Ciências, História, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática) desenvolvidas em turmas de alfabetização. É possível também desenvolver um trabalho que diferencie cartilhas, folders ou folhetos educativos dos textos de divulgação científica, uma vez que, mesmo se tratarem de uma temática em comum, são alterados pelo tipo de suporte, possuem linguagem, extensão e local de circulação diferenciados. Então, ao lidar com cada um desses, como já dissemos, é importante fazer explorações antes de ler que coloquem em destaque as condições de produção e de circulação dos textos.

É importante que o professor conheça a definição, a função e as características desses gêneros com vistas a explorá-las de acordo as possibilidades de compreensão das crianças com as quais lida diariamente. Sérgio Roberto Costa (2008), na publicação *Dicionário de Gêneros Textuais*, apresenta estas definições:

Panfleto (folheto) é um texto publicitário curto, impresso em folha avulsa, com distribuição corpo a corpo feito em locais de grande circulação. Como texto de conteúdo político, usado para convocar/convidar a população ou determinados grupos sociais para alguma manifestação/ato. (p.187)

Fôlder: impresso de pequeno porte, constituído de uma só folha de papel com uma ou mais dobras sanfonadas. De conteúdo informativo e/ou publicitário, traz, em linguagem objetiva e breve, os principais objetivos e informações (o que, onde, quando, a quem, por que, etc.) de um evento determinado ou divulga um produto, serviço ou ainda dá instrução a respeito do uso de um aparelho, produto ou serviço. (p. 127)

Esses gêneros têm prioritariamente a finalidade de instruir ou orientar sobre algo de forma persuasiva e apelativa, utilizando-se para isso de frases curtas e objetivas, de verbos no imperativo, de imagens, cores fortes e disposições diferenciadas nas páginas. Apresentaremos um exemplo de panfleto (folheto) (Fig.15) e um fôlder (Fig. 16) com temática que dialoga com o artigo de divulgação científica que será explorado neste capítulo. Reforçamos, porém, o fato de que há outros conteúdos tratados nesses gêneros que dialogam com diferentes áreas de conhecimento.

O panfleto (ou folheto) selecionado trata da ilegalidade da pesca; nele é possível destacar algumas frases com função persuasiva e apelativa, que utilizam verbos no imperativo (“seja” e “denuncie”), que poderiam ser analisadas em conjunto com as crianças, tais como: “Pesca ilegal é crime!”, “É crime!”, “Seja um pescador legal!”, “Denuncie”.

A imagem de uma mão algemada segurando um peixe também cumpre a função de chocar e, ao mesmo tempo, conscientizar o leitor das consequências do ato ilegal. As faixas em cores amarelo e vermelho sinalizam e chamam a atenção para frases importantes de conscientização e ação do leitor. Todos esses elementos visam gerar uma compreensão responsiva do leitor e conscientizá-los de temas emergentes nas demandas sociais.

FIGURA 15: Folheto distribuído em 2017 pela Comarca do município de Barra do Bugres, Mato Grosso

**PESCA ILEGAL!
É CRIME!**

SAIBA QUE PESCAR:
- Na Pesca;
- Em quantidade acima de 5 kg e em exemplar, mediante quebras ou aparções proibidas, como tarraço, espiral etc.;
- Em tamanhos inferiores ao permitido;
- Espécies que devem ser preservadas. Ex: dourado, piratá
É CRIME!

PENA:
1 a 3 ANOS de DETENÇÃO,
além de MULTA e
APREENSÃO de EQUIPAMENTO
Lei nº 9.605-98 - art. 34,35 e 36
e Lei nº 9.096/2009

SEJA UM PESCADOR LEGAL!

PODER JUDICIÁRIO
DO ESTADO DE MATO GROSSO
COMARCA DE BARRA DO BUGRES

AFIJO:
Polícia Militar de:
• BARRA DO BUGRES • PORTO ESTRELA
• SOBRADO • SOBRADO

Ministério Público

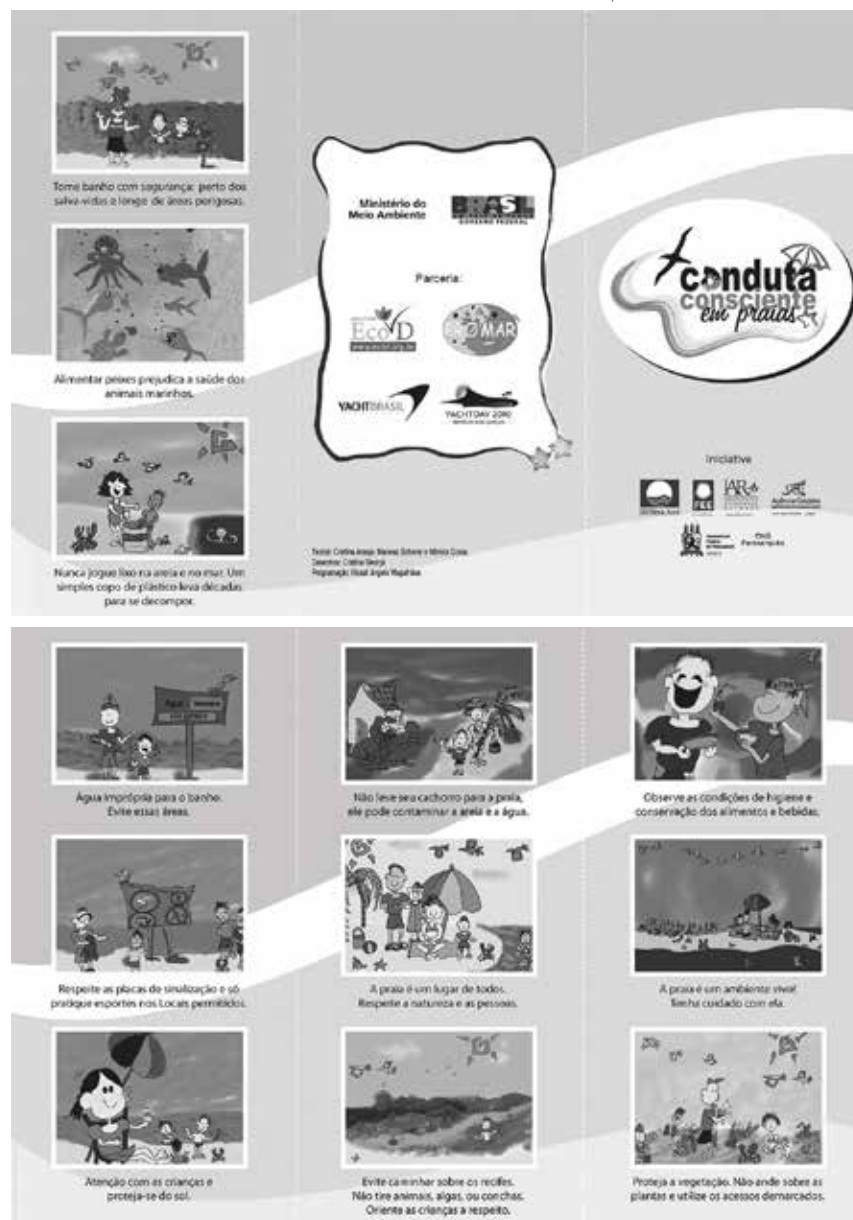
LEMBRE-SE:
A PIRACEMA EM MATO GROSSO SERÁ DE 1º DE OUTUBRO A 31 DE JANEIRO

DENUNCIE: (65) 3361-1029

FONTE: <<http://revistapesca.com.br/cidade-mato-grossense-faz-orientacoes-sobre-pesca-ilegal>>. Acesso em: 08/11/2017.

O folder a seguir possui semelhanças com o panfleto, com textos curtos, uso de imagens, circulação ampla; ambos tratam de temáticas ambientais voltadas para as questões das águas e vida marítima.

FIGURA 16: Fôlder “Conduta consciente em praias”



FONTE: <<http://www.ecodesenvolvimento.org/biblioteca/guiaefolhetos/cartilha-de-conduta-consciente-em-praias>>. Acesso em 08/11/2017.

No entanto, apesar das semelhanças, há características específicas de folders e folhetos que devem ser evidenciadas. A palavra “folder” tem origem no verbo ‘dobrar’ em inglês (“to fold”) e é possível refletir com as crianças pequenas sobre alguns *protocolos de leitura* que diferenciam essa leitura da realizada em outros materiais semelhantes, tais como: modo de abrir as dobras, face do folder pela qual eu inicio a minha leitura, a importância ou não da leitura em sequência de quadros ou imagens (como no exemplo acima) demonstrando para os alunos como essas decisões auxiliam ou dificultam a compreensão do texto. No caso específico do folder apresentado, “saltar” ou “deixar de ler” determinados quadros não prejudica a compreensão global do texto, mas limita o acesso a informações específicas sobre a conduta nas praias. Em outros folders, que o professor pode selecionar para trabalhar em sua sala de aula, ler na ordem em que os quadros ou frases aparecem pode ser uma exigência tendo em vista a sequenciação lógica das informações.

Portanto, trazer vários exemplos de folders e panfletos para serem analisados com as crianças permite ampliar a percepção sobre as características do gênero sem limitá-las a um único padrão. Importante destacar o que os identifica, mas também as especificidades de acordo com as temáticas apresentadas, o público-alvo e o modo de organização das informações. Há folders com programações de eventos, folders educativos, dentre outras finalidades. É possível também incluir a produção desses gêneros como parte das atividades com as crianças nos anos iniciais, em estrito diálogo com o dia a dia da escola, como produção de panfletos e folders educativos sobre alguma temática que estejam estudando ou folders sobre programações de eventos na escola.

3. A LEITURA DE PARADIDÁTICOS NA ALFABETIZAÇÃO

Além desses materiais (folhetos e folders) de ampla circulação em espaços não escolares que tratam de temáticas que perpassam os conteúdos curriculares, está presente nas escolas uma diversidade de livros para alunos em fase de alfabetização adquiridos por meio de políticas públicas e/ou individualmente pelos próprios docentes, escolas e famílias dos alunos, que se relacionam com diferentes áreas de conhecimento, com intenções didático-pedagógicas, em sua maior parte, explícitas. Em 2006, o *Jornal Letra A* discorreu sobre as características dessas obras e sua importância no período da alfabetização:

Paradidáticos na alfabetização

Paradidáticos são livros que muitas vezes trazem marcas da linguagem literária, são divertidos e atraentes, mas propõem um pacto de leitura que não é estético ou de entretenimento. “É uma outra coisa”, ensina Maria José Nóbrega, assessora do Programa Ler e Escrever da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. “Os autores de paradidáticos têm o propósito claro de ensinar coisas, focar determinados assuntos”. É um tipo de material que pode facilitar o desenvolvimento da leitura mesmo em aulas de ciências, matemática, geografia ou história, por exemplo.

Mas a própria definição do termo não é consensual. Para Maria José, o limite entre textos literários e paradidáticos pode ser muito tênue, “por isso é mais

interessante falar em ficcionais e não-ficcionais”, respectivamente. O professor Kasumi Munakata, que trabalha no programa Educação: história, política, sociedade, da PUC-SP, diz que essa é uma definição do mercado editorial, “não é uma questão teórica”. Na década de 1980, a inclusão de paradidáticos no material enviado pelo Governo às escolas estimulou essa produção pelas editoras. “Os paradidáticos surgiram, então, com o objetivo de ser uma leitura divertida que pudesse ensinar conteúdos do currículo escolar”, esclarece o professor. Assim, as editoras encontraram um grande filão, pois, além da escola, esse tipo de material pode ser comercializado para famílias que gostam de contar historinhas em que a criança aprende de forma prazerosa.

Os paradidáticos priorizam assuntos em voga ou que costumam gerar dúvidas entre os alunos, geralmente servem

de subsídio para aprofundar questões tratadas pelos livros didáticos. Norma de Almeida Ferreira, professora do Departamento de Metodologia do Ensino da Unicamp, aponta uma vantagem de se usar a linguagem “mais fácil” dos paradidáticos na escola: “a partir deles os alunos geralmente passam a se interessar mais pelos temas tratados, pesquisam em outros materiais e aprofundam o conteúdo”.

Para Maria José Nóbrega, o professor pode utilizar vários tipos de material em sala de aula, mas é preciso que ele saiba para que serve cada coisa. “O perigo é ele usar um paradidático achando que está formando leitores de literatura”, alerta.

LEITURA NA AULA DE CIÊNCIAS

A ciência é uma das áreas que mais exige empenho por parte dos autores de livros para crianças em fase de alfabetização. “Existe uma grande dificuldade na linguagem de divulgação científica, mas as crianças amam ler histórias de bicho e de planta”, relata Tarsila de Melo Raposo, professora de ciências do 1º ciclo do Centro Pedagógico da UFMG. Ela usa paradidáticos em suas aulas e os considera um recurso lúdico para as crianças aprenderem a gostar de sua matéria.

Lizia Maria Porto Ramos, autora de livros didáticos e de literatura infantil, considera que o uso de paradidáticos enriquece a prática pedagógica: “o aluno que tem dificuldade de entender o texto no livro didático, sempre acha que no paradidático fica mais claro, por causa

da própria diferença de linguagem”.

O gosto pela leitura e o interesse da criança pela ciência é que movem o trabalho do escritor Ângelo Machado, ambientalista e professor emérito do Instituto de Ciências Biológicas da UFMG. Com mais de 30 livros de divulgação científica infanto-juvenil publicados, o autor da coleção *Gente tem, bicho também* [...] acredita que o cientista e a criança compartilham o mesmo objetivo: descobrir como é o mundo e como as coisas funcionam. Por isso, seus livros procuram “mostrar coisas que podem ser explicadas”. O escritor dá palestras em escolas e relata que muitos professores desenvolvem trabalhos a partir de seus livros. “Eu não tenho essa preocupação em separar o que é a função da literatura e o que é função do paradidático. Eu já escrevi os dois tipos e, na minha opinião, a leitura de um até estimula a aproximação do outro. O meu objetivo é que a criança goste e peça para ler de novo”.

CRITÉRIOS NA ESCOLHA

Como todo tipo de livro, existem paradidáticos bons e ruins. “Quem tem que selecionar o melhor para o uso em sala de aula é o professor”, diz Socorro Lacerda, professora da Escola Municipal Mauro Faccio Gonçalves Zacarias, de São Paulo (SP). Ela enfatiza que nem todo paradidático tem informações qualificadas para a prática pedagógica: “tem autor que só acrescenta o colorido das letras, mas a proposta continua desinteressante para os leitores”.

Como descrito na reportagem, os livros paradidáticos, em geral, atraem os professores e alunos por conseguirem combinar em seu texto ludicidade, ficção, realidade e questões conceituais de forma a atrair a criança para o objeto de ensino-aprendizagem. Livros possíveis de serem utilizados para crianças em fase de alfabetização, que tratam de temas das áreas de ciências da natureza e humanas, por exemplo, e permitem que sejam trilhados, por meio de sua leitura, vários caminhos para que a criança estabeleça relações e dê sentido à sua aprendizagem. A seguir, apresentamos resenhas de dois desses paradidáticos: *Animais e opostos* que, por meio de palavras-chave, explora as características de alguns bichos (Fig. 17); e *Pingo d'água* (Fig. 18), que trata do ciclo da água.

FIGURAS 17 E 18: Resenhas de obras distribuídas para as escolas públicas por meio do PNLD/Complementar no ano de 2013

	<p>Animais e opostos Autor(a): Sebastiano Ranchetti Imagens: Sebastiano Ranchetti</p> <p><i>Animais e opostos</i> é um livro de imagens e vocabulário com figuras de animais de características opostas, tanto físicas (alto/baixo, comprido/curto), quanto comportamentais (diurno/noturno, lento/veloz). O estudo de pares opostos permite que se comparem grandezas de mesma espécie (massa com massa, comprimento com comprimento), considerando-as não de forma absoluta, mas uma relativa à outra. Por exemplo, um cachorro é baixo, comparado à girafa, mas é alto comparado à borboleta. Assim, sem alusão ao aspecto numérico e sem simbologias matemáticas, é feita uma abordagem intuitiva do campo das grandezas.</p>
	<p>Pingo d'água Autor(a): Eliana Sant'anna Imagens: Nelson Tunes</p> <p><i>Pingo d'água</i> é uma obra que possibilita ao leitor compreender a importância da água para a garantia da vida e alerta sobre os problemas ambientais vivenciados pela sociedade, provocados pelo mau uso desse recurso. O enredo mostra a trajetória que um pingo de água pode percorrer ao longo do ciclo da água. A história é contada em versos curtos e escrita com letras maiúsculas, fontes variadas e em tamanho sempre grande, sendo, assim, adequada tanto ao processo de alfabetização quanto à introdução do conteúdo 'ciclo da água'.</p>

FONTE: BRASIL (2012).

Podemos, assim, encontrar obras que utilizam uma narrativa ficcional, uma pequena história, para desenvolver um conteúdo curricular, e outras obras, como os chamados livros informativos para crianças, que segundo a pesquisadora espanhola Ana Garralón (2015), são obras de conteúdo não ficcional, que descrevem fatos, expõem, estabelecem analogias,

utilizam linguagem técnica e promovem a divulgação científica. Podemos citar como exemplo o livro *Meu primeiro livro dos cinco sentidos*, presente em muitas escolas (Fig. 19).

FIGURA 19: Resenha da obra distribuída para as escolas públicas por meio do PNLD/Complementar no ano de 2013



FONTE: BRASIL (2012).

Importante destacar, como mencionado na reportagem, o fato de que há, por vezes, um limite tênue entre as obras literárias e as paradidáticas, e que a prática de leitura de livros na escola não deve ser centrada unicamente em função da aprendizagem de um conteúdo curricular. Esse é um risco e uma realidade que têm sido encontrados em muitas salas de aula. Também deve ser uma prática frequente em turmas de alfabetização e no decorrer da educação básica a exploração da leitura de obras com sentido da fruição e prazer com histórias diversas, a admiração pela linguagem verbal e visual utilizadas, a valorização das dimensões da imaginação, da tradição oral, dentre inúmeros outros elementos que são fundamentais na constituição de um leitor. Esses aspectos são abordados com maior especificidade no volume desta coleção que trata da leitura literária; porém, devem permear as oportunidades de leituras em qualquer área de conhecimento, nível de escolaridade ou perspectivas de letramento.

Ao explorar nesta seção essa diversidade de gêneros, reafirmamos a necessidade de explorar as habilidades de leitura num diálogo com temáticas tratadas em diferentes disciplinas e materiais de leitura. No entanto, nosso intuito neste texto, daqui em diante, é mostrar uma atividade de leitura com textos de divulgação científica como uma possibilidade para o trabalho no processo de alfabetização. Entendemos que a condução da atividade de leitura (com maior ou menor interferência do professor nas questões apontadas) dependerá da turma com a qual se está trabalhando. Contudo, independentemente da idade, a experiência de leitura precisa ser compartilhada pelo docente com seus alunos tendo em vista o ensino de estratégias de leitura desde o início do processo de alfabetização, conforme apontado no início do capítulo.

4. UMA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES A PARTIR DE UM ARTIGO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Os modos como esta seção se organiza se orientam por vários objetivos. Pretendemos sugerir ao professor a organização de aulas com textos de divulgação científica, articulando

o desenvolvimento de habilidades de leitura à construção de conhecimentos em outras áreas. Além disso, também sugerimos atividades concretas que viabilizem essa articulação por meio de um artigo da revista *Ciência Hoje das Crianças* - que trata de espécies de peixe conhecidas por muitas crianças por meio de personagens de um filme infantil.

No cotidiano da sala de aula, nos duzentos dias letivos vivenciados em cada ano escolar, as propostas de ensino não podem ser aleatórias. Devem fazer parte de um todo, o currículo da escola, que se regula por documentos oficiais que organizam o ensino. É no currículo de cada escola que se materializam as escolhas de sequenciação e progressão que o grupo de professores faz em função de seus alunos e suas condições de trabalho. Escolher *quais* gêneros serão trabalhados e *quando* (em que ano de escolaridade) é uma ação que demanda reflexão e articulação do grupo de profissionais da escola. Ao delimitar os objetivos de cada aula ou de cada projeto de intervenção em sala de aula, é fundamental que o todo seja pensado. Conscientes dessa necessidade, sugerimos alguns objetivos, conteúdos e habilidades que podem estar presentes quando se tomam textos de divulgação científica como objeto de ensino. Em seguida, enfatizamos algumas estratégias relevantes para *antes*, *durante* e *após* a leitura.

Objetivos:

- Desenvolver diferentes capacidades/habilidades de leitura por meio do estudo de um texto de divulgação científica para crianças.
- Refletir sobre os usos do gênero textual, suas funções e a linguagem a ele pertinente.
- Comparar as informações obtidas no texto de divulgação científica com as informações elencadas em uma produção cinematográfica direcionada para o público infantil.
- Conhecer o ambiente e modo de vida dos peixes, no exemplo selecionado.

Conteúdos:

- Língua Portuguesa: vocabulário, leitura e interpretação textual.
- Ciências: habitat e modo de vida de algumas espécies de peixes. Reflexão sobre animais que podem ou não ser de estimação.

Habilidades

- Identificar gênero, função e suporte.
- Mobilizar conhecimentos prévios.
- Estabelecer relações entre o conteúdo do texto e os conhecimentos prévios.
- Levantar hipóteses a partir do título, do assunto do texto, do gênero, do suporte.
- Estabelecer objetivos de leitura.

- Reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso de determinadas palavras e expressões no texto.
- Estabelecer relação entre informações verbais e não verbais na compreensão do texto.
- Identificar “tese” do texto e argumentos da tese.

PARTE I – SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA ANTES DA LEITURA

1. Indicar aos alunos que eles lerão um texto de divulgação científica (gênero) que se encontra numa revista (suporte ou portador textual) chamada *Ciência Hoje das Crianças* (CHC). Trata-se da primeira revista brasileira sobre ciência direcionada ao público infantil, em versão impressa e digital.²⁸ Foi criada em 1986 e já ganhou o prêmio “José Reis de Divulgação Científica”. Muitas escolas públicas recebem esse periódico para os acervos das bibliotecas. Entretanto, mesmo que a escola não disponha das revistas impressas, elas poderão ser acessadas pela internet (Fig, 20).

Se possível, é uma boa oportunidade para levar os alunos à sala de informática (planejar para que, pelo menos, parte da atividade ocorra nesse espaço) ou mostrar o site por meio de recursos digitais (lousa interativa, projeção no quadro) na própria sala de aula.

FIGURA 20: Visualização do site da *Ciência Hoje para Crianças*



FONTE: <<http://chc.org.br/>>. Acesso em: abril/2018.

Caso isso não seja possível, pelo site da revista você poderá também imprimir as reportagens para disponibilizá-las para os alunos.

Uma atividade importante antes de ler um ou outro texto é a de explorar, com os alunos, os elementos do suporte revista (impresso ou digital). É necessário indicar as informações gerais da capa, explorando as imagens, os títulos, a matéria principal, as

²⁸ Disponível em: <<http://chc.org.br/>>. Acesso em: abril/2018.

informações do cabeçalho da revista, a logomarca, o preço, as seções (mostrando os textos que cada uma delas abriga: Histórias em Quadrinhos, Experiências, Notícias) e também analisar as temáticas tratadas na revista (Arte e Cultura, Bichos, Literatura, Matemática, Plantas, Astronomia, Física, História, Meio Ambiente, Pré-história), bem como analisar a possibilidade de ver vídeos e realizar jogos.

Conforme enfatizamos nos capítulos iniciais, a exploração de elementos como gênero, suporte, autoria, a cada uso que se faz da revista em sala de aula, influencia nas expectativas sobre o texto e na sua compreensão, ou seja, esses elementos estão relacionados à construção dos objetivos de leitura. É importante também que se explorem, nesse ou em outro momento, suportes diversos em que encontramos textos de divulgação científica, que não são exclusivamente para crianças (por exemplo, nas revistas *Hoje*, *Superinteressante* e *Galileu*) e mostrar elementos que se diferenciam nessas – que são revistas para adultos – e nas revistas para crianças. Há também alguns jornais ou revistas que não são exclusivamente de divulgação científica, mas que publicam artigos ou reportagens com essa finalidade. Pode-se propiciar uma expressiva experiência de letramento, especialmente na perspectiva científica, ao se levar esses materiais para sala, buscando fomentar nos alunos perguntas de comparação das possíveis saliências textuais (conceituadas e exemplificadas no capítulo 2, no conjunto de estratégias importantes para antes da leitura). Isso é possível já a partir da observação das capas, dos usos e funções de cada material analisado e como tais elementos se relacionam com o público-alvo que visam a atingir.

2. Apresentar autores do texto e discutir sobre sua formação e atuação. Mostrar também autores de outros textos e seções da revista CHC demonstrando a atuação deles na área científica e acadêmica e a relação dessa formação com os textos que escrevem. Essa também é uma boa oportunidade para reforçar que a revista não trata apenas de artigos de divulgação científica da área de Ciências Naturais, mas também de outras áreas – por exemplo, Literatura, História, Geografia (Fig. 21).

FIGURA 21: Visualização das possibilidades de navegação nas diversas áreas de conhecimento, no site da *Ciência Hoje para Crianças*



FONTE: <<http://chc.org.br/>>. Acesso em: abril/2018.

As atividades sugeridas a seguir se referem à matéria “(Des)encontrando Dory”,²⁹ de autoria de Ivan Sazima e Roberta Bonaldo, do Museu de Zoologia da UNICAMP e do Instituto de Biociências da USP (conforme consta no final da matéria, no site) (Fig. 22). Como pode ser visto no alto da imagem a seguir, existem ícones para imprimir e para gerar um arquivo PDF com o conteúdo da reportagem.

FIGURA 22: Visualização da parte inicial da matéria “(Des)encontrando Dory”, no site da *Ciência Hoje para Crianças*

(Des)encontrando Dory

Saiba por que não é uma boa ideia ter um peixe como ela no aquário

NOTÍCIAS · 24-08-2016 BICHOS IMPRIMIR PDF

Quem não curte um bom filme, praia, mar e peixes coloridos? E tudo isso junto, durante as férias? Delícia! Não é à toa que o filme *Procurando Dory*, que estreou nos cinemas nas últimas férias, é um grande sucesso. Mas você sabia que Dory, Nemo, e seus amigos existem na vida real?



Achamos a Dory! É um simpático peixe cirurgião (*Paracanthurus hepatus*) em Bali, Indonésia. (foto: João Paulo Krajewski)

Bem, não são exatamente os personagens de *Procurando Dory* e *Procurando Nemo* que você vai encontrar no mar, mas peixinhos muito parecidos com os dos filmes. Dory, por exemplo, é um peixe-cirurgião (*Paracanthurus hepatus*), enquanto Nemo é um peixe-palhaço (*Amphiprion ocellaris*).

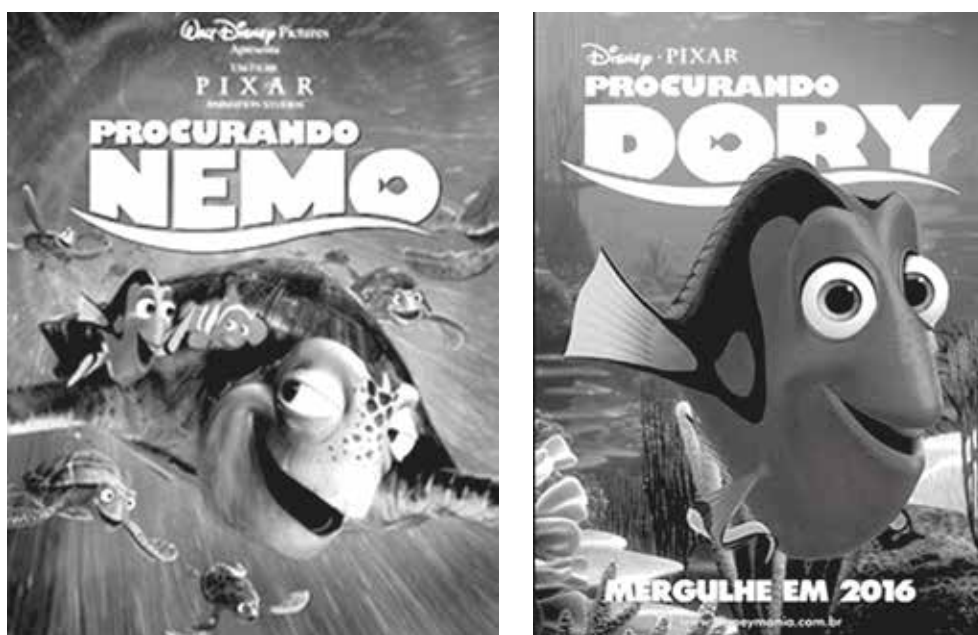
FONTE: <<http://chc.org.br/desencontrando-dory/>>. Acesso em: abril/2018.

3. Apresentar para os alunos o título do texto e realizar as seguintes perguntas: Quem já ouviu o nome “Dory”? Onde? E a expressão “(des)encontrando Dory”, alguém já ouviu? Alguém já ouviu alguma expressão parecida? O que quer dizer a palavra “(des)encontrando”?

²⁹ Disponível em: <<http://chc.org.br/desencontrando-dory/>>. Acesso em: abril/2018.

No momento inicial da aula, é importante mostrar em *slide* ou por meio impresso apenas o título do texto para os alunos. Durante as perguntas sobre o título, buscar estabelecer relações com os conhecimentos prévios dos leitores ao retomar o filme *Procurando Dory* lançado no segundo semestre de 2016. Nesse contexto, é possível que os alunos também se recordem do filme *Procurando Nemo* lançado em 2003, que teve ampla divulgação para o público infantil. Seria interessante mostrar um cartaz de divulgação do filme, o que pode possibilitar uma comparação posterior com a imagem do peixe no texto de divulgação científica (Fig. 23 e 24). Interessante também é mostrar trechos do filme ou ler sua sinopse/resenha para os alunos, com vistas a auxiliar o estabelecimento de relações entre o conteúdo tratado no texto e os conhecimentos prévios dos alunos.

FIGURAS 23 E 24: Cartazes de divulgação dos filmes



FONTE: <<http://www.disneymania.com.br>>. Acesso em: abril/2018.

4. Após relacionar o nome do texto a ser lido com o filme, explorar os termos “Encontrando” e “Desencontrando” e seus significados para os alunos. Discutir a função de separação ou negação do prefixo “des” nessa e em outras palavras de uso cotidiano das crianças, tais como: desfazer, desmentir e desarrumar. Solicitar que eles levantem hipóteses sobre o assunto do texto por meio do título e do *lide*³⁰ que, no caso, é a frase “Saiba por que não é uma boa ideia ter um peixe como ela no aquário”.

Algumas questões podem ser propostas para estimular a leitura:

- a) Quem sabia que esses peixes existem na vida real? Alguém já viu algum desses peixes? Vocês possuem peixes?

³⁰ Lide é a frase e/ou parágrafo inicial de uma notícia, reportagem ou texto em revista com a função de destacar o aspecto principal a ser abordado no texto

- b) Sobre o que vocês acham que o texto vai falar? Vocês acham que será sobre o filme? Vocês acham que vai falar sobre peixes?
- c) O que a frase logo abaixo do título nos indica?
- d) Alguém imagina “por que não é uma boa ideia ter um peixe como esse no aquário”?

As perguntas “a” e “b” possibilitam que os alunos elaborem hipóteses gerais sobre o texto relacionadas aos conhecimentos prévios (filme) ou sobre a imagem ali presente (um texto que trate sobre as características dos peixes). Ao sinalizar a frase (*lide*) por meio da pergunta “c” é possível auxiliar o aluno a inter-relacionar as informações elencadas anteriormente (com o conteúdo do texto verbal), sinalizando a função dessa parte do texto e revelando o objetivo central dele.

Se possível, as hipóteses das crianças (pergunta “d”) devem ser registradas no quadro ou em um cartaz, de modo a destacá-las – para que durante e/ou após a leitura possam confirmar ou refutar suas hipóteses. Essa estratégia mobiliza os alunos a lerem com bastante atenção para verificarem se suas hipóteses ou a dos colegas foram ou não confirmadas. Retomar a frase “Saiba por que não é uma boa ideia ter um peixe como esse no aquário” possibilita a identificação do tema central do texto e a definição do objetivo da leitura. No texto, os argumentos para essa afirmativa/tese deverão ser elucidados durante e depois da leitura.

PARTE II – SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA DURANTE A LEITURA

1. A leitura do texto tanto pode ser feita pelo professor, em voz alta para os alunos, quanto pelos alunos, silenciosamente. A escolha de um ou outro procedimento vai depender da autonomia da turma em relação à leitura. Uma sugestão é que, para os alunos ganharem autonomia e confiança na leitura, seja feita uma leitura compartilhada. Isto é, o professor começa a ler, interrompe em determinados pontos do texto para compartilhar com os alunos a compreensão da parte lida, depois pede que um aluno faça o mesmo: leia em voz alta e interrompa num determinado trecho, compartilhando seu entendimento – e assim sucessivamente até o texto terminar. O compartilhamento pode ser feito também por meio de questões que vão sendo propostas para os alunos enquanto leem. Cada aluno deve estar com o apoio do texto (em meio digital ou impresso). Os alunos podem estar com um lápis de cor ou caneta marca-texto para assinalar trechos e/ou palavras sugeridas pelo professor.

Uma tarefa de leitura compartilhada, ou seja, aquela em que você é o protagonista e conduz boas reflexões em conjunto com seus alunos, é uma estratégia de leitura eficaz que, se feita regularmente e com intencionalidade, permitirá que o seu aluno aprenda como lidar com os textos no momento em que precisa ler sozinho.

2. O primeiro parágrafo apresenta algumas indagações que aproximam as crianças da temática e mobilizam seus conhecimentos prévios. Ler cada pergunta com pausa e deixar que respondam em voz alta.

“Quem não curte um bom filme, praia, mar e peixes coloridos? E tudo isso junto, durante as férias? Delícia! Não é à toa que o filme *Procurando Dory* é um grande sucesso. Mas você sabia que *Dory*, *Nemo*, e seus amigos existem na vida real?”

Neste ponto é possível observar características que são peculiares no texto de divulgação científica para o público infantil. O uso de perguntas como essas indicam a utilização de um discurso de interpelação direta com o leitor e a busca de equivalências nos seus conhecimentos prévios. Por meio das perguntas, o leitor se aproxima do que o texto diz porque a conversa do texto é diretamente com ele, leitor.

3. Na leitura do segundo parágrafo, é interessante solicitar que os alunos marquem com lápis de cor as espécies dos peixes do filme, ou seja, seus nomes verdadeiros, e perguntar se algum aluno sabe o que significam as palavras dentro dos parênteses (nomes científicos).

Bem, não são exatamente os personagens de *Procurando Dory* e *Procurando Nemo* que você vai encontrar no mar, mas peixinhos muito parecidos com os dos filmes. *Dory*, por exemplo, é um peixe-cirurgião (*Paracanthurus hepatus*), enquanto *Nemo* é um peixe-palhaço (*Amphiprion ocellaris*).

Uma das características de um texto de divulgação científica é a presença da nomeação (denominar um objeto ou ideia) e a definição (enunciar características próprias e essenciais de uma ideia). Essas definições podem ser denotativas (sentido literal) ou conotativas (sentidos figurados). Nesse parágrafo as espécies são nomeadas considerando que os alunos tenham conhecimentos prévios sobre as características desses peixes por meio das imagens e história do filme. No entanto, nos próximos parágrafos há maior detalhamento das características dessas espécies que podem ser exploradas, em sua maior parte, numa perspectiva denotativa.

4. Após a leitura do terceiro e quarto parágrafos, é o momento de: recuperar com os alunos o assunto central – o ambiente em que vivem essas espécies de peixes; mostrar para os alunos um mapa-múndi e a localização dos oceanos; chamar atenção para a imagem que antecede a leitura do quarto parágrafo, bem como sua legenda.

Infelizmente, *Dory* e *Nemo* não vivem nos mares brasileiros, e você vai suar um bocado para vê-los nos mares em que vivem, já que é preciso ir até o outro lado do mundo: Austrália, Indonésia e outros países banhados pelos oceanos Índico e Pacífico (vale lembrar: o oceano das praias do Brasil é o Atlântico). Haja viagem de avião e de barco para chegar até lá...

Os dois peixinhos vivem em ambientes marinhos conhecidos como recifes de corais, muito famosos por sua beleza, águas claras e quentinhas, e pela grande variedade de animais que vivem ali – muitos deles tão coloridos quanto os personagens do filme. Seja na vida real ou no cinema, é impossível não se apaixonar por peixes tão lindos e pelo cenário fantástico onde vivem!

Ao mostrar o mapa-múndi no momento da leitura, há auxílio para a compreensão do terceiro parágrafo. Outro cuidado é o de chamar a atenção para a imagem e a sua

legenda permite aos alunos vislumbrarem as características descritas no texto verbal. Com essa abordagem é possível desenvolver a habilidade de estabelecer a relação entre informações verbais e não verbais para a compreensão.

O seguinte trecho “(vale lembrar: o oceano das praias do Brasil é o Atlântico)” revela uma das características do texto de divulgação científica para crianças: a capacidade do texto se autoexplicar.

5. Nos três últimos parágrafos, são apresentados os argumentos da tese principal do texto. Nesse momento o professor pode ler uma primeira vez e em seguida ler pausadamente orientando para que os alunos assinalem, com lápis de cor, cada um dos excertos ou partes que identificam os argumentos – o que pode contribuir para que eles desenvolvam a habilidade de relacionar tese e argumentos.

Pela dificuldade de ver esses peixes nos recifes do outro lado do mundo, muitos fãs da Dory e do Nemo acabam procurando as lojas de aquário para ter um deles (ou os dois) em casa. O problema é que, assim como os dois filmes mostram, essas espécies gostam mesmo é de viver no mar.

No caso da Dory, tem mais uma complicação: ainda não se sabe como fazer os filhotes dessa espécie nascerem em aquário. Por isso, todos os peixes parecidos com a Dory que estão em aquários nasceram no mar, onde foram capturados e depois transportados para outros lugares. A retirada de seu habitat natural pode machucar (e muito!) os peixinhos, que podem até morrer durante a longa viagem ao Brasil. Além disso, peixes como a Dory dificilmente se acostumam à vida em aquários, que é muito diferente da vida no mar. Por isso, é comum pegarem doenças difíceis de tratar.

Assim, Dory, Nemo e seus amigos certamente são grandes artistas das telinhas, mas não são bichos de estimação. A melhor forma de encontrar Dory é viajar até os belos locais onde ela vive ou, mais fácil ainda, assistir aos filmes estrelados por ela e tantos outros animais coloridos. Afinal, filme bom a gente assiste sempre!

Por fim, selecionar os argumentos deve ser uma tarefa feita em conjunto com o professor. Essa identificação compartilhada permitirá que os alunos compreendam o que são argumentos e pode facilitar a compreensão global do texto.

PARTE III – SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA APÓS A LEITURA

1. Após a leitura, é o momento de recapitular oralmente o assunto do texto. Perguntas como “De que peixes o texto fala?”, “Quais são as espécies desses peixes?”, “Onde eles vivem?” são importantes para situar a leitura. Nesse momento, também é importante verificar se as hipóteses dos alunos sobre o assunto do texto, registradas no quadro, foram confirmadas ou rejeitadas. Isso permite que eles recuperem oralmente o assunto

do texto e construam uma representação global dele.

O tipo de pergunta enfatizado na atividade, apesar de importante para o processamento da coerência do texto, mobiliza principalmente a capacidade/habilidade de localização de informações explícitas no texto. Portanto, é importante que o professor, ao elaborar questões e propor mediações na leitura, busque equilibrar as capacidades/habilidades exploradas, tendo em vista o desenvolvimento e a ampliação das habilidades de leitura das crianças.

2. Outra atividade sugerida é retomar as características do local onde vivem esses peixes e explorar a função da expressão “suar um bocado” nesse contexto. Pode-se também pedir que os alunos emitam suas hipóteses sobre o efeito de sentido da expressão no contexto do parágrafo (“Vocês já ouviram essa expressão?”, “Quando foi utilizada?”, “Por que essa expressão foi utilizada no parágrafo?” “Que outra palavra ou expressão poderíamos colocar para substituí-la?”, “Teria o mesmo sentido?”).

Uma sugestão para a condução dessa atividade é deixar a frase escrita no quadro com uma lacuna no trecho da expressão “suar um bocado”. Quando os alunos forem sugerindo outras palavras, é importante registrar em fichas de papel e ir substituindo na frase para que eles avaliem a adequação ou alteração de sentido.

INFELIZMENTE, DORY E NEMO NÃO VIVEM NOS MARES BRASILEIROS, E VOCÊ VAI PRECISAR _____ PARA VÊ-LOS NOS MARES EM QUE VIVEM, JÁ QUE É PRECISO IR ATÉ O OUTRO LADO DO MUNDO.

3. Posteriormente, listar com os alunos os argumentos que justificam a tese central do artigo: não é uma boa ideia ter um peixe desta espécie (peixe-cirurgião) (em aquários). Voltar no texto e resgatar os trechos coloridos. Fazer o registro coletivo com os alunos em forma de lista com os argumentos utilizados para comprovar a tese:

- eles gostam de viver no mar,
- não se reproduzem em aquário,
- ao serem capturados no mar e levados para a lojas podem se machucar muito,
- não se acostumam ao aquário e podem pegar doenças difíceis de tratar que levam à morte,
- não são bichos de estimação.

4. O parágrafo final fornece duas opções para que as crianças vejam os peixes (viajando até o local e vendo filmes sobre eles). Ao chegar nele, perguntar a opinião das crianças sobre essas possibilidades e verificar se elas acham uma boa ideia ou se teriam outras sugestões para que pudessem ver esses peixes.

5. Em outro dia, retomar o assunto do texto e explorar uma obra paradidática escrita intencionalmente para divulgar conhecimentos científicos. Analisar com as crianças características do livro que se diferenciam e que se assemelham ao texto da revista

(capa, autoria, imagens, linguagem, informações sobre os peixes). A obra a seguir, pode ser uma sugestão para a realização de tal atividade (Fig. 25).

FIGURA 25: Resenha da obra distribuída para as escolas públicas por meio do PNLD/Complementar no ano de 2013



FONTE: BRASIL (2012)

A maneira como essas atividades de leitura foram conduzidas evidenciam que a compreensão textual não se constrói numa atividade exclusivamente de “depois da leitura”. Em muitas salas de aula, a leitura frequentemente tem sido vista apenas como momento para responder um conjunto de perguntas ao final do texto. A situação ideal é aquela em que as perguntas possam surgir ao longo da atividade de leitura. São as boas perguntas durante o processo de leitura que conduzem à compreensão. O grande ganho desse tipo de trabalho antes e durante a leitura é que as perguntas após a leitura servirão para retomar, sistematizar e ampliar as habilidades desenvolvidas anteriormente com o objetivo de melhorar compreensão do texto. Nesse sentido também podemos afirmar que avaliar a leitura, ou seja, a compreensão de um texto pelas crianças é algo que não deve ocorrer apenas em situações de avaliações formais, e de pós leitura, mas que deve integrar todo o trabalho de exploração do texto de forma processual e contínua.



PARA REFLETIR

Leia o texto “Soneca Submarina” publicado na Revista Ciência Hoje das Crianças (<http://chc.org.br/soneca-submarina/>) e elabore uma sequência de estratégias para leitura com as crianças de sua turma. Outros textos também poderão ser selecionados, dependendo dos temas em foco na sala de aula ou de objetivos dos projetos planejados por um ou mais professores.

a) Considere o que pode ser feito Antes, Durante e Depois da Leitura. Registre as perguntas e comentários que faria.

b) Explícite as capacidades/habilidades de leitura que podem ser mobilizadas em cada uma dessas atividades.

c) Pense nas relações que poderiam ser estabelecidas entre este e o outro texto lido pelas crianças.

No capítulo a seguir, apresentamos questões referentes a gêneros da esfera publicitária e de *marketing*, tão presentes em nossas vidas – e, na vida de nossas crianças, cada vez mais... A intenção é apresentar ao professor uma reflexão pessoal e um aprofundamento sobre esses textos, para que possa elaborar um trabalho em sala de aula que leve em conta uma dimensão crítica de leitura na análise desses materiais, desde o período da alfabetização.

CAPÍTULO 4

LENDO TEXTOS DE CARÁTER PUBLICITÁRIO

1. APRESENTAÇÃO

Este capítulo tem como objetivo sensibilizar o professor quanto à multiplicidade, à complexidade e à riqueza das mensagens da esfera do *marketing* e incentivar o trabalho mais aprofundado e sistemático com esses textos em sala de aula, reconhecendo a importância em se formar consumidores críticos desde a infância. Para tanto, serão enfatizadas análises das linguagens presentes nesses discursos (audiovisuais, por exemplo) e serão mencionados alguns aspectos sobre a didatização desses conteúdos.

Assim sendo, os conteúdos a seguir são principalmente endereçados ao educador e sugerimos passar por reflexões e adequações para serem levados aos alunos em fase de alfabetização, no que tange à seleção dos materiais, à profundidade e complexidade das análises e à integração com os diferentes objetivos de aprendizagem, no transcorrer de cada ano letivo.

Esta seção trata de textos publicitários e para isso traz uma primeira parte na qual discute, analisa e exemplifica o tema da matéria “Rótulos e embalagens” com o propósito de discutir como esses textos podem se tornar objetos de leitura em sala de aula. A segunda parte aprofunda essa temática, analisando criticamente e considerando o ensino de leitura a partir de outros gêneros da esfera da Publicidade e Propaganda: comerciais de TV, *sites* da internet, vitrines de lojas, capas de livros.

2. RÓTULOS E EMBALAGENS

Uma matéria publicada no *Jornal Letra A* discute o uso de rótulos e embalagens em sala de aula, com depoimentos sobre sua relevância no processo de alfabetização. A reportagem destaca a importância das linguagens não verbais e como podem ser exploradas numa perspectiva interdisciplinar na construção da cidadania. A matéria reforça tanto a articulação entre as atividades de leitura em diversas disciplinas escolares quanto a riqueza e a versatilidade desses textos de caráter publicitário nos trabalhos escolares desde o início da Educação Básica³¹.

³¹ Essa mesma reportagem foi explorada também no primeiro capítulo do Volume sobre Produção de Textos, mas em outra perspectiva, com outros objetivos.

[...]

Antes mesmo de entrar para a escola, a criança observa embalagens e rótulos do que é consumido ao seu redor. Maria Lúcia Castanheira, pesquisadora do CEALE, diz que, mesmo sem dominar o código da escrita, “a criança já começa a se perguntar quais são as características desses materiais e como eles funcionam”. A finalidade expressamente comercial de rótulos e embalagens permite abordar o aspecto estético que envolve a escrita. Pode-se discutir, a partir deles, como os diferentes tipos de letras, a variação de cores e outros elementos que fazem parte dessa composição podem servir para “agradar aos olhos” do consumidor.

A professora da Escola Estadual Nossa Senhora da Glória, em Manaus (AM), Jaqueline Dias, usa esse gênero textual na alfabetização. Ela afirma que, no contato com esses materiais, antes de entrarem para a escola, “as crianças já ‘leem sem ler’, o que as motiva a aprender a leitura e a escrita”. Isso porque elas já reconhecem o nome de vários produtos e se valem disso no seu dia-a-dia. A articulação das duas realidades (casa e escola) permite realizar “um processo de ensino que leva a criança a compreender e a valorizar os usos sociais da escrita”, destaca Maria Lúcia Castanheira.

CIDADANIA E INTERDISCIPLINARIDADE

Para Jaqueline Dias, o envolvimento dos alunos com esse tipo de texto é muito maior do que com cartilhas que trazem “frases totalmente deslocadas da realidade em que as crianças vivem”. Ela desenvolveu um projeto propondo o uso de rótulos e

embalagens numa turma de alfabetização e diz que o retorno foi bastante positivo. “Os alunos achavam fácil porque aquilo fazia parte da vida deles, então houve um aproveitamento maior e uma maior recepção também”, relata.

Como sua escola fica nas proximidades de um igarapé, Jaqueline Dias também achou interessante discutir com seus alunos o destino que a comunidade vinha dando aos rótulos e às embalagens dos produtos que consumiam. “Fizemos campanhas de limpeza do igarapé com os moradores e isso os conscientizou sobre um melhor destino final para o lixo”.

As atividades com esse tipo de material dão grande margem para o diálogo com outras disciplinas. Paula de Fátima Cavagnari, quando era professora da Escola Municipal Cecília Meirelles, em Cambé (PR), desenvolveu, durante todo o ano letivo de 2005, um trabalho explorando papéis de bala na alfabetização. Estimulando seus alunos a investigarem tudo o que podia ser lido nessas embalagens, ela colocou o ensino do código da escrita sempre em contato com outras áreas do conhecimento. Da simples leitura das embalagens, as crianças passaram, por exemplo, à análise de mapas, quando foram procurar a localização das fábricas de cada bala.

Outra experiência interessante ocorreu no Centro Educacional Municipal Padre Avelar, em Mariana (MG). A professora Cida Brandão conta que também recorreu a rótulos e embalagens em uma turma de alfabetização e o projeto rendeu um bom envolvimento das crianças com esse gênero textual. “A partir daquele momento, elas passaram a fazer análise de rótulo mesmo: sempre estavam olhando a data

de validade, valor nutricional, peso”, relata a professora. Ela conta que até mesmo uma palestra com um nutricionista fez parte do projeto, pelo grande interesse que seus alunos tiveram na análise da tabela nutricional.

Maria Lúcia Castanheira diz que a interdisciplinaridade “é um aspecto

importante no processo de alfabetização, porque a leitura e a escrita são necessárias em diversas áreas do conhecimento”. Com criatividade e atenção à curiosidade das crianças, o professor sempre pode propor boas relações com assuntos de outras áreas. Rótulos e embalagens possuem uma variedade de informações interessante para isso.

RÓTULOS e embalagens. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n. 13, 2008. Aula Extra, p. 5.

A reportagem destaca que as crianças já “leem sem ler” as embalagens. Isso significa que o conhecimento sobre os textos e a leitura não se limitam ao reconhecimento do sistema alfabético. Se, desde cedo, uma criança já é capaz de “perguntar quais são as características desses materiais e como eles funcionam” é porque os reconhece em seus espaços de uso e podem, portanto, lidar com eles na escola de modo mais significativo em atividades que articulem decodificação, compreensão e crítica. A vantagem é que, mesmo quando as embalagens são de produtos conhecidos, a leitura pode ser instigante e desafiadora.

Fazer uma exploração de rótulos e embalagens contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas de leitura e também permite ao aluno inserir-se efetivamente em uma prática cidadã como consumidor. Isso porque ele vai não só aprender a identificar o que come e os ingredientes do produto, como também será estimulado a reconhecer os recursos que são colocados para seduzi-lo, aprendendo a fazer escolhas para decidir se quer ou não consumir determinados produtos.

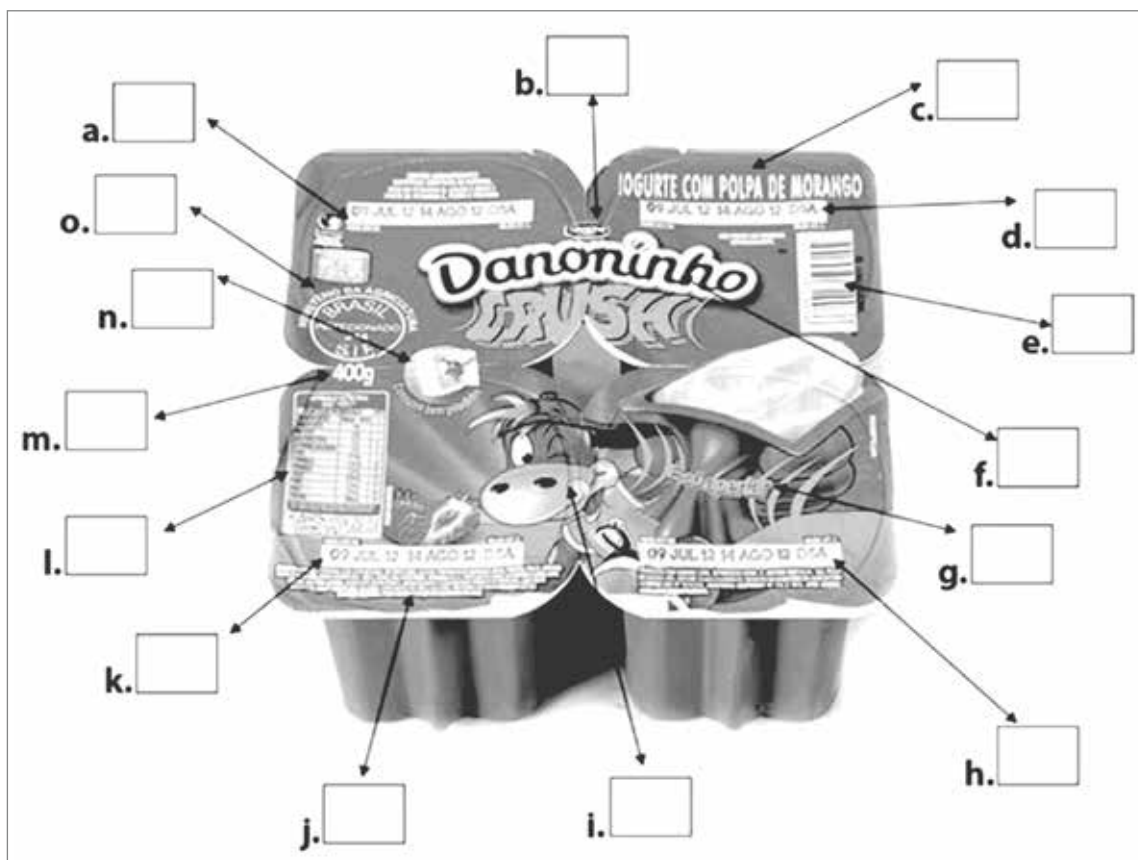
Como exemplo, escolhemos o rótulo do “Danoninho Crush”³². Produtos como esse, já tradicionais e comercializados nacionalmente, tendem a ser conhecidos e consumidos pelas crianças e por isso é muito provável que muitas delas já o conheçam. Esse conhecimento pode estar relacionado à experiência de tê-lo saboreado, pode ter sido construído por meio do apelo das propagandas de TV ou pode ser decorrente de apenas um contato visual nas prateleiras de supermercados. Crianças são o público-alvo das propagandas do produto porque são potenciais consumidoras dele; então aprender a ler a embalagem de Danoninho pode contribuir para a sua experiência de consumo.

Levantamos algumas possibilidades de como essa embalagem pode ser explorada em sala de aula, mas é importante que se levem embalagens que sejam da vivência da turma. A marca não importa, as informações que qualquer uma contém é o que interessa. Uma tarefa que valoriza a cultura dos alunos, seus hábitos e costumes, é a de pedir que eles levem para sala de aula algumas embalagens de produtos que consomem no seu dia a

³² A apresentação de gêneros textuais da publicidade tem como objetivo auxiliar o professor a fazer uma leitura crítica dos textos multimodais da esfera do marketing. Sua seleção visa ressaltar estratégias utilizadas para incentivar o consumo e não a promoção dos produtos exemplificados neste volume.

dia, e juntos, professor e alunos, selecionam as que vão ser exploradas em detalhes. O que importa é reconhecer as ações de leitura que são importantes diante de qualquer embalagem ou rótulo (Fig. 26). Então, é interessante fazer um breve levantamento sobre o conhecimento prévio que eles têm sobre esses gêneros: quais eles conhecem, se já atentaram para as informações ali presentes, quais têm chamado a atenção deles, para que eles acham que serve o rótulo ou a embalagem.

FIGURA 26: Sugestão de atividade a partir da embalagem do Danoninho Crush



FONTE: Atividade “Marketing e Embalagens”. Disponível em: <<http://www.redigirufmg.org/atividades/letramento-em-marketing>>. Acesso em: abril/2018.

Comumente, as embalagens contêm uma grande diversidade de informações, apresentadas de diversas formas. Na embalagem do produto aqui destacado, as letras “a”, “d”, “h” e “k” correspondem à validade do produto. A letra “b” indica o fabricante (“Danone”), enquanto a letra “c” descreve o produto (“iogurte com polpa de morango”). O código de barra se refere à letra “e”, enquanto a “f” indica o nome do produto (“Danoninho Crush”). Tanto a letra “g” quanto a “n” apontam para modos de consumir (“É só apertar” e “Conservar na geladeira”). Um personagem está na letra “i” (Dino, mascote do produto, um dinossauro fictício), os ingredientes estão listados na letra “j” e as informações nutricionais correspondem à letra “l”. O peso está indicado pela letra “m” e, por fim, a letra “o” aponta para a certificação do Ministério da Agricultura.

Uma boa conversa a partir dessa embalagem pode se dar estimulando as crianças a levantarem perguntas sobre o que veem na tampa do Danoninho a partir de uma

observação detalhada da embalagem. No entanto, são muitos endereçamentos presentes – e, em especial, constatam-se na embalagem apresentada várias informações como código de barras, que interessa mais ao comércio, e outras sobre a composição do produto, para quem se interessa mais por valores nutricionais ou tem restrições de dieta alimentar. Várias dessas informações não são escritas para o leitor criança, em fase de alfabetização, mas eles podem aprender a identificá-las e compreendê-las. É importante que o professor reconheça essa complexidade para dialogar com o que as crianças vão observar e se interessar em discutir nas situações escolares de uso desse gênero textual.

Se pensarmos nas situações em que um produto dessa natureza é consumido na vida cotidiana do aluno e na relação de consumo que desde cedo as pessoas precisam ter para enfrentar os apelos às compras, é possível pensar que a exploração dessa embalagem (ou de outras) em sala de aula tem dois objetivos fundamentais: o primeiro é o de promover oportunidade para os alunos aprenderem a decodificar com compreensão e o segundo objetivo é o de aprender a fazer escolhas mais conscientes antes de consumir. Os conteúdos subjacentes a esses objetivos são o sistema alfabético, letras, palavras, conceito de frase, quantidades, alimentação saudável.

A partir da leitura de informações da embalagem, conforme sugerido na matéria do *Jornal Letra A*, é possível também estabelecer relações com outras áreas, trazendo discussões sobre alimentação saudável, em ciências; e análises sobre o peso do produto (400 g em quatro potinhos, então, cada potinho tem 100g) em matemática, por exemplo. As habilidades a serem construídas e/ou desenvolvidas nos alunos por meio de atividades de exploração da embalagem do produto são de diversas naturezas. Entre essas, as habilidades de:

- identificar onde tem letras, onde tem números e outros símbolos (observando data de validade, nomes, código de barra). Como atividade pode ser pedido para que a criança circule ou risque cada uma dessas informações;
- identificar letras do alfabeto que aparecem nas palavras DANONINHO, IOGURTE, MORANGO, BRASIL;
- distinguir diferentes tipos de letra pelo tamanho, pela cor pela forma (cursiva em Danoninho, caixa alta em CRUSH, por exemplo);
- perceber o efeito da cor e do tamanho da letra nas palavras, perguntando o porquê dessas diferenças;
- ler palavras em voz alta;
- comparar palavras e perceber semelhanças e diferenças sonoras entre elas, podendo fazer, por exemplo, jogos de rimas: Danoninho rima com...; Brasil rima com...; morango rima com...;
- identificar número de sílabas, lendo palavras identificadas batendo palmas para contar as sílabas que elas possuem;

- reconhecer palavras em uma frase, identificando quantas palavras uma frase tem (É SÓ APERTAR);
- compreender o efeito de sentido gerado pelo uso da personagem Dino;
- compreender o efeito do uso das cores;
- localizar informações que são importantes para um comprador;
- listar os ingredientes da composição do produto, identificando suas quantidades em cada embalagem;
- identificar ingredientes que não são muito adequados à saúde (glúten – para os alérgicos; conservantes – sorbato de potássio; espessantes).

Outro ponto muito importante a se destacar é que podem e devem ser feitas atividades que levem o aluno a fixar objetivos de leitura, a mobilizar conhecimentos, a levantar hipóteses e fazer previsões na leitura da embalagem. Nesse sentido, levar a embalagem do produto para a sala de aula, e não apenas a imagem dele impressa em papel ou projetada num slide, pode ser uma motivação a mais para que os alunos leiam.

Antes de ler, os alunos precisam saber por que é importante aprender a ler um rótulo ou uma embalagem. Eles vão discutir sobre as vantagens de conhecer as informações que são veiculadas e discutir o que mais lhes interessa como leitores deste tipo de texto. O professor pode, por exemplo, pedir para que eles contem algum caso de alguém que comprou produto com validade vencida ou alguém que tenha se intoxicado por não poder consumir determinados ingredientes que estão presentes na composição do produto.

Como é possível observar no trabalho com essa embalagem específica, é muito importante compreender tanto recursos linguísticos quanto os recursos não linguísticos, como as imagens. Os recursos usados na embalagem precisam ser entendidos quanto aos efeitos de sentido que buscam provocar (no caso, destacar a mercadoria no ponto de venda e persuadir o consumidor a levar o produto para casa). Para gerar esses efeitos, algumas condições de produção do texto são intencionalmente pensadas: quem diz o quê, como, para quem, com qual finalidade. Reconhecer essas condições favorece a percepção dos efeitos que o texto visa gerar. O produtor de uma embalagem (um publicitário ou designer, que tem como meta promover o produto) conhece muito bem quem está do outro lado: quem é o seu público-alvo, suas preferências, seus comportamentos.

A embalagem do Danoninho foi concebida principalmente para crianças. Isso pode ser confirmado pela ilustração nela presente. O fato de a empresa ter decidido ilustrar o invólucro com um “jovem dinossauro”, o Dino, que usa roupas coloridas e descontraídas (como o boné vermelho com a aba voltada para trás) e que oferece o produto de um jeito moleque (piscando o olho e com a língua de fora) é um forte indício de que o tipo de iogurte é voltado para o público infantil, mesmo que eventualmente adultos também possam gostar dele.

Em relação, então, à função das embalagens e ao público-consumidor específico do produto, é pertinente questionar os alunos: o que chama sua atenção na tampa do

Danoninho? Por que você compraria esse produto? Que informações temos de procurar em todas as embalagens quando vamos comprar um produto? Localize essas informações na embalagem do Danoninho. Onde estão informações que só usam letras? Onde estão informações que trazem letras e números? Que tipos de informações são essas?

As embalagens servem para proteger e preservar os produtos, facilitar o seu transporte (pela empresa até o ponto de venda e pelo consumidor até sua casa), informar o consumidor sobre as características do produto, além de destacar a mercadoria em relação a outros produtos semelhantes, na prateleira do supermercado, a fim de motivar as pessoas a comprá-la. A leitura detalhada das embalagens pode também suscitar nos leitores perguntas quanto a outros objetivos que estão subjacentes a elas. E esses objetivos estão fortemente marcados por estratégias de *marketing*. A embalagem cria uma ligação entre consumidor e produto por meio de fortes apelos emocionais. O produto é apresentado como algo a ser desejado e apelos visuais eficientes motivam sua compra. À escola cabe criar estratégias para que o aluno aja mais racionalmente frente ao desejo de consumir e quando for comprar ou solicitar dos familiares a compra.

Uma atividade interessante que pode servir para avaliar o trabalho com embalagens na escola é a de promover um mercadinho com embalagens levadas pelos alunos. No trabalho de organização, categorização e montagem de prateleiras para exposição dos produtos, os alunos poderão exercitar várias habilidades: vão ler palavras, vão colocar os produtos usando algum critério, vão ler as frases, aprender a localizar informações em diferentes partes das embalagens, aprender a ler números e quantidades. Uma estratégia que pode interessar às crianças é identificar qual embalagem de uma marca copia a de outra marca ou o que está presente, por exemplo, em várias marcas do mesmo produto de que elas gostam, como achocolatados. Ao assumirem diferentes papéis (como o de comprador, de donos do mercado, de fiscal ou de entregador) estarão também simulando as ações que esses diferentes atores assumem em sociedade, nas relações de compra.

Ainda a propósito do tratamento que é possível dar às embalagens em sala de aula, é interessante analisar mais um produto: “Cheetos Pipoca” (Fig. 27). Esse é um outro tipo de mercadoria que costuma ser muito consumido pelos alunos. São do tipo snacks, que têm pouco valor nutritivo e muito sal: batatinhas fritas, salgadinhos de queijo, bolinhas de farinha de milho, entre outros. Muitas indústrias investem nesses produtos e disputam um grande mercado oferecendo opções atrativas para as crianças e jovens.

FIGURA 27: Embalagem do Cheetos Pipoca



FONTE: <<http://g1.globo.com/economia/midia-e-marketing/noticia/2016/06/elma-chips-lanca-pipoca-pronta-cheetos.html>>. Acesso em: abril/2018.

Ao tratar esta embalagem de maneira detalhada, a seguir, acreditamos que desvendar para o professor alguns elementos das múltiplas linguagens ali utilizadas e das estratégias persuasivas contribui para sua formação como leitor e o prepara para tratar desse tipo de texto com as crianças em sala de aula. Consideramos importante, assim, que o professor faça uma abordagem de ensino adequada à faixa etária, guiando a observação dos alunos e levantando questões – sempre relacionada à leitura desses textos a partir do uso, da sua função, da relação construída entre mensagem e leitor.

A imagem principal da embalagem é uma fotografia de um grande copo listrado repleto com “Cheetos Pipoca”. Sentado sobre esse copo está uma ilustração da mascote “Chester Cheetos”: o guepardo, de óculos escuros, com um tênis branco e amarelo, que está se divertindo, jogando pipocas para cima, de boca escancarada e braços abertos. Também há uma fotografia de uma grande fatia de queijo (que tem a tonalidade do queijo tipo *cheddar* e os buraquinhos típicos, por exemplo, de alguns queijos suíços). Ilustrações também estão presentes no cabeçalho do produto, com desenhos de zíper, mãos e da própria embalagem, indicando o modo de se abrir o pacote, em três etapas. As cores principais são o amarelo e o laranja, em variados tons. O fundo apresenta um *dégradé* com essas duas cores. A marca do produto está em amarelo, como também algumas inscrições (palavras ou frases). A marca Elma Chips, por sua vez, possui uma faixa vermelha.

A tipografia da marca e a palavra “queijo” se apresentam onduladas. No caso de “Cheetos”, o tipo de letra possui também detalhes que remetem a movimento e possui efeitos de luz referindo a algo dourado e tridimensional (com relevo). Grande parte do que está inscrito na embalagem está em negrito e possui um contorno, ora na cor branca, ora na cor preta. As frases “Pipoca de verdade” e “Estourada só com ar quente” aparecem em boxes laranja que parecem nas placas “penduradas” na embalagem.

No que diz respeito à hierarquia dos elementos, a informação principal é o nome do produto, com “Cheetos” em destaque, seguido pela complementação “Pipoca”, juntos formam o conjunto mais visível da embalagem. Sua posição, no alto à esquerda, representa o ponto de início da leitura dos textos. A imagem do copo com a mascote é outra informação em destaque. Por estar próximo ao centro e a essas informações mais enfatizadas, o conjunto imagem da fatia e a palavra “queijo” tende a ser visto também com mais facilidade. Devido à sua posição em relação à mascote, o mesmo pode ser dito quanto à marca Elma Chips. É dado menor espaço, comparativamente, às instruções sobre o modo de abrir, posicionadas no alto da embalagem com inscrições com corpo de letra menor, e às frases colocadas sobre os boxes laranja (“Pipoca de verdade” e “Estourada só com ar quente”). Importante notar que as palavras “verdade” e “ar quente” estão em destaque nas frases. Mais discretas e mais difíceis de ler são as informações posicionadas no rodapé, como o peso do produto, o ícone dos transgênicos e, em especial, a tabela nutricional do produto, colocada embaixo à direita, como um “ponto final” da leitura da embalagem. Como estas informações revelam outro tipo de endereçamento a órgãos de controle, o tamanho de letra parece contribuir para que a leitura não seja feita por crianças que os consomem. Conferir essas informações tão essenciais depende de experiência como consumidor consciente. Na escola, cada um desses pontos pode se transformar em perguntas feitas pelo professor, considerando o interesse e a faixa etária dos seus alunos, que vão orientá-los a olhar mais atentamente.

De modo semelhante em relação ao que observamos na embalagem do Danoninho, as ações comunicacionais da marca Cheetos enfatizam o público infantil. Nesse sentido, é comum a presença de crianças nas campanhas publicitárias da marca. Também a caracterização da mascote e a proposta de “abrir, dividir e divertir” (no alto da embalagem) reforçam esse vínculo com o público. Ler essas palavras, nesse contexto, é muito mais do que decodificá-las, é compreender a instrução que está sendo dada pelos verbos e sugerida nos desenhos. Quem vai abrir, dividir e se divertir? Por que essas instruções são dadas dessa forma? Qual a intenção subjacente a essas instruções? Estimular os alunos a fazerem e responderem essas questões em sala de aula contribui para que aprendam a fazer perguntas na hora de comprar.

O produto “Cheetos Pipoca” é representado por meio de uma fotografia, não é apenas um desenho. Essa forma de representação é intencional e muito pertinente quando consideramos seus objetivos e o público-alvo, pois os efeitos de sentido que o uso de uma fotografia pode gerar no consumidor no lançamento do produto são considerados. Se o slogan do produto é “PIPOCA DE VERDADE”, a imagem tem de passar essa verdade, e, nesse caso, um desenho não seria eficiente para que as pessoas saibam como o produto é realmente. Da mesma forma, a representação da fatia de queijo é fotográfica para denotar que o sabor é “realmente” de queijo. A mascote, por sua vez, é uma ilustração, o que enfatiza seu caráter lúdico, fantasioso, exagerado. Sobre o guepardo, é importante considerar o significado da escolha desse animal, no contexto da embalagem. Pode-se enfatizar, por exemplo, sua esperteza e astúcia. Os óculos escuros e os tênis dão um aspecto jovial, divertido e “descolado” ao personagem, do qual foi extraída toda a agressividade típica

dos felinos selvagens. A proporção entre a mascote e o copo de pipoca busca reforçar a abundância, ou seja, a grande quantidade do produto que estaria no interior da embalagem. A estética do copo, com listras, remete ao padrão mais tradicional dos saquinhos de pipoca dos carrinhos de rua. Mais uma vez: que perguntas dão conta de realçar essas características da embalagem? Quais seriam pertinentes para crianças em fase de alfabetização?

Pode-se perceber a harmonia das cores na embalagem, que são principalmente tons de laranja. Os produtos Cheetos são reconhecidos por essa cor, como também os guepardos. A cor laranja é estimulante, atrativa e remete ao calor, ao movimento, ao otimismo, à vibração. Assim, pode-se perceber, por exemplo, como essas características são positivas para que a embalagem chame a atenção no ponto de venda e motive a compra.

Fazer o desenho da mesma embalagem sem cor e pedir que os alunos façam um colorido com cores diferentes (cores neutras ou cores escuras, por exemplo) pode ser uma atividade interessante para promover a comparação dos efeitos de sentido gerados pelas tonalidades de uma embalagem.

O estilo da tipografia está vinculado às características do guepardo e à cor laranja: há movimento em quase todas as palavras presentes na embalagem, reforçando o dinamismo dos outros elementos. Os contornos das letras são muito importantes para chamar a atenção e favorecer a leitura, pois aumentam o contraste em relação ao fundo. Como ação de ensino, há boa oportunidade para brincar com os tipos e tamanhos de letras, desafiando os alunos a dar movimento ou novas formas às letras para dar a elas determinado sentido, fazendo os alunos montarem e desmontarem uma mesma palavra sobre o fundo colorido de uma embalagem desenhada, levando-os a perceber não só quais palavras são formadas, mas também o efeito do uso de um tipo de letra ou outro.

Por fim, a hierarquia está também vinculada à função mercadológica da embalagem. O nome do produto, já famoso, tem destaque, como o aspecto da pipoca, em abundância, e a mascote, se divertindo ao saborear a comida. A ênfase dada às palavras “verdade” e “ar quente” visam valorizar certas características vendidas como “saudáveis” do produto, minimizando sua artificialidade. Municar o leitor para que ele seja senhor de sua escolha no ato da compra é ensiná-lo a observar também o rodapé da embalagem, onde consta que “contém aromatizante sintético idêntico ao natural” e que “contém milho transgênico”. Todos os recursos, que fazem parte de uma estratégia de vendas, precisam se transformar em perguntas. Algumas os alunos vão fazer naturalmente porque são curiosos e “já leem antes de ler”, outras perguntas o professor propõe ou provoca para que os alunos as formulem. Juntos, buscam respostas.

De modo semelhante ao que fizemos com a embalagem de Danoninho, proporcionar a oportunidade de uma análise de informações nutricionais pode fornecer indicações para escolha ou não do produto: 78 gramas da pipoca com queijo representam quase 400 kcal e mais de 40% das gorduras totais sugeridas para consumo diário. Essas informações, mais discretas e mais difíceis de ler, estão presentes em cumprimento às normas nacionais de informação ao consumidor, mas são muitas vezes desconsideradas por quem faz suas compras.

Ensinar os consumidores a observarem as embalagens, a fazerem perguntas sobre a composição dos produtos, a checarem essas informações com profissionais da nutrição (fazendo entrevistas em sala de aula ou entrevistas gravadas) ou simplesmente a checarem as informações da embalagem em sites confiáveis é relevante para torná-los cidadãos que não serão enganados ou prejudicados. Abordar esses assuntos na escola pode abrir caminho para outras discussões sobre alimentação saudável e sobre alimentos transgênicos, envolvendo outras disciplinas, como Matemática e Ciências. Vale frisar mais uma vez: esse detalhamento pode fugir dos interesses das crianças e de seu universo de conhecimentos, demandando sempre uma adequação para a sala de aula. Ou seja, nem sempre a leitura mediada deve considerar todos os elementos descritos, até aqui, que são voltados para formação do professor.

Como é possível ver até aqui, a compreensão de como os textos de caráter publicitário agem para estimular a compra pode se tornar uma arma do consumidor. A informação pode ajudar a combater a manipulação. Nesse sentido, a escola pode contribuir ao ensinar os alunos, desde a mais tenra idade, a desconstruir as estratégias de marketing e a entender algumas de suas linguagens. Uma primeira medida é o próprio professor aprender a fazer essa desconstrução, antes de propor ao aluno um trabalho com textos publicitários. Ao pautar em suas aulas a leitura de embalagens e rótulos, é importante começar, ele mesmo, com a observação atenta desses gêneros, buscando descrever todos os elementos constituintes: os verbais e os não verbais, para então sensibilizar os alunos para a riqueza, sutileza e complexidade das embalagens e rótulos. A exploração dos diferentes recursos precisa ser articulada às formas e convenções que caracterizam os diferentes gêneros. Não há um conjunto de perguntas prontas que sirvam para todos os textos. Em todos e em cada um o importante é tentar compreender e avaliar os artifícios usados para chamar a atenção e motivar o público (a acreditar, a mudar o comportamento, a comprar) – as expectativas e as leituras geradas pelos textos.

Em síntese, no caso dos rótulos e embalagens, é importante trabalhar com as palavras e frases, com a tipografia, as cores e as imagens (fotografias e/ou ilustrações), além da própria estrutura composicional, ou seja, a posição e a hierarquia das informações. O foco das atividades a serem propostas é o desenvolvimento de um conjunto de ações de decodificar, compreender e criticar, conforme enfatizado no primeiro capítulo deste volume – a partir de níveis de aprofundamento que podem começar na alfabetização, de forma mais leve e lúdica, mas que vão avançando com a idade e o tempo de escolarização.

A segunda parte deste capítulo traz exemplos relativos à internet (o canal do YouTube e o site da Galinha Pintadinha e sites de canais infantis de TV a cabo, como o Cartoon Network), um comercial de TV (divulgado também via YouTube). Em seguida, será a vez dos pontos de venda e das capas de livro como mensagens de estímulo ao consumo.

3. MENSAGENS COMERCIAIS NA INTERNET E NA TV

A seguir, trazemos a reportagem “Novas mídias na sala de aula”, proveniente do *Jornal Letra A*. Destacamos trechos que salientam a importância de se integrar processos de

aprendizagem e processos comunicativos, em busca de maior ressonância com as práticas da criança fora da escola, e também mencionam as dificuldades subjacentes a esse desafio.

Novas mídias na sala de aula

[...]

O resultado dessa integração desejada seria uma conexão maior entre a escola e as práticas sociais baseadas no digital. Nesses novos meios, a relação com as linguagens se transforma: imagem, som e vídeo se misturam à escrita e aumentam sua importância na interpretação textual. Além disso, a leitura se torna menos linear e as possibilidades de criação e compartilhamento se ampliam. Mais que divertimento para a criança e desafios para os professores, acostumados a lógicas tradicionais de ensino, as mídias digitais representam um novo mundo de leitura e de escrita a ser explorado.

[...]

Para Marcelo Buzato, o educador pode se sentir inseguro para tentar extrair o potencial das novas mídias no modelo tradicional de ensino, que ainda enxerga a internet e as redes sociais como distrações. “Em geral, o professor vai

sentir o computador entrar em sala de aula como um risco a sua autonomia e competência, por uma série de implicações técnicas que ele não entende. Por outro lado, se ele deixa os alunos à vontade, vai ser cobrado depois por um desempenho que não pode garantir”, avalia o pesquisador.

[...]

Mesmo quando possui boa formação tecnológica, o professor encara dificuldades estruturais, como o envelhecimento dos equipamentos e os diferentes níveis de familiaridade dos alunos com as mídias digitais. O acesso às tecnologias possibilita o exercício de outros direitos e, por isso, deve ser garantido entre as crianças que chegam à alfabetização sem conhecerem as tecnologias. “Os alunos de classes mais favorecidas têm computador em casa, celular com internet. Os que não têm ficam para trás, por não terem formação em letramento digital e não aprenderem a lidar com aquele tipo de linguagem. E não é justo. É preciso garantir esse acesso”, destaca Carla Coscarelli.

NOVAS mídias na sala de aula. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n. 41, 2015, Em destaque, p. 8-11.

A matéria trata da responsabilidade dos professores em “mediar criticamente a leitura que as crianças fazem das tecnologias e das informações nelas obtidas”. Nesse sentido, é preciso enfatizar que as campanhas de marketing, atualmente, estão presentes em todas as mídias, nos espaços públicos e privados, muitas vezes de modo sutil. E, como as crianças e jovens brasileiros são telespectadores assíduos e usuários frequentes das redes sociais, é muito importante tentar incorporar às atividades escolares as mensagens comerciais que circulam na televisão e na internet. Na TV, além dos intervalos comerciais durante a programação, produtos e marcas aparecem nas novelas, nos eventos esportivos (nas camisas dos times, nas laterais das quadras), nos programas de entretenimento, em filmes e desenhos animados – cujos personagens, inclusive, se transformam em

mercadorias (bonecos, camisetas, materiais escolares etc.). Na internet, em redes sociais como o YouTube, são vários os canais infantis, como “TotoyKids”, “Patati Patatá” e “Galinha Pintadinha”, que estão fortemente vinculados à comercialização de mercadorias e que têm milhões de inscritos e bilhões de visualizações.

Como mencionado na reportagem, é certo que os ambientes digitais oferecem um conjunto diversificado de oportunidades de leitura e requerem habilidades específicas para a navegação, pois envolvem reconhecer, compreender e saber usar links de hipertexto, menus, barras de rolagem, ícones (como a lupa, o envelope e as setas), campos para lançamento de dados (para cadastro, para busca) etc. A internet também traz à tona discussões sobre confiabilidade e privacidade das informações.

Tais habilidades estão vinculadas ao letramento digital dos alunos, que pode ser definido, conforme Fernanda Ribeiro Rosa (2013), como

a condição que permite ao sujeito usufruir das tecnologias de informação e de comunicação para atender às necessidades do seu meio social e se desenvolver autonomamente na sociedade da informação. A sua operacionalização se dá por meio da conjunção de duas dimensões complementares de habilidades funcionais que um indivíduo deve possuir: habilidades técnico-operacionais [...] e habilidades informacionais [...].

Quanto às duas dimensões citadas, a autora detalha do seguinte modo:

PILARES E CARACTERÍSTICAS DA DIMENSÃO TÉCNICO-OPERACIONAL	
Reconhecimento	Trata-se de uma habilidade que atesta que o sujeito sabe trafegar minimamente no ambiente digital, entendendo os tempos do funcionamento da máquina. Inclui a capacidade de identificar no hardware o botão de liga/desliga, reconhecer e identificar ícones e nomenclaturas que representam programas e aplicativos on-line e off-line, além da identificação das funções atreladas a eles. A habilidade também prevê a identificação de um processo operacional em andamento, esperado ou não, quando dado um comando pelo usuário.
Uso	É a habilidade para utilizar as funcionalidades em programas e aplicativos existentes, on-line e off-line, de acordo com as necessidades das atividades a serem desenvolvidas. Também diz respeito à capacidade de fazer upload (subir) e download (baixar) de arquivos, programas e aplicativos. O indivíduo consegue fazer uso das funcionalidades disponibilizadas por estas ferramentas.

PILARES E CARACTERÍSTICAS DA DIMENSÃO TÉCNICO-OPERACIONAL	
Foto-visual	Habilidade de ler intuitivamente e livremente interfaces gráficas e compreender instruções e mensagens representadas visualmente. Envolve a compreensão de ícones e símbolos utilizados vastamente, detendo os significados que devem ser decifrados, como alfabetos formados por desenhos.
Reprodução	Habilidade de criar um trabalho de interpretação significativo, autêntico e criativo, integrando, com originalidade, peças de informação independentes e já existentes.
Ramificação	Habilidade de navegar no moderno ambiente de hipertexto da era digital e construir conhecimento a partir de uma larga quantidade de informações independentes, acessadas de uma maneira não linear e desordenada, exigindo amplo pensamento multidimensional.
Informação	Capacidades cognitivas de avaliar informação de maneira efetiva, identificando erros, informações irrelevantes, e de maneira crítica, atestando a qualidade da informação.
Interação social	Capacidade de interagir com outras pessoas e lidar com situações em ambiente virtual; analisar e saber reconhecer as consequências que o uso da tecnologia pode ter em sua vida pessoal e na de outras pessoas, fazendo escolhas neste universo em função das consequências éticas de tais atitudes, tanto para si próprio quanto para outros usuários.

FONTE: ROSA (2013)

Não há dúvida de que tais pilares, especialmente aqueles relativos à Dimensão Informacional, apresentam limitações ao serem abordados em salas de aula em fase de alfabetização. No entanto, é muito importante que o professor considere essas instâncias para que possa, gradativamente e de acordo com as oportunidades, criar condições para desenvolver o letramento digital de seus alunos.³³

³³ Entre outras obras que tratam dessas temáticas, pode-se mencionar: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

O exemplo a seguir corresponde à tela de um PC em que, por meio de um navegador Chrome, foi acessado um vídeo postado em 09 de abril de 2018 no canal “Galinha Pintadinha”, na rede social YouTube (Fig.28).

FIGURA 28: Visualização de vídeo no YouTube através do navegador Chrome



FONTE: < www.youtube.com/watch?v=QpsXyVOjSGM. > Acesso em: abril/2018.

Para a leitura dessa tela, é preciso, por exemplo, considerar as informações presentes na barra de tarefas do sistema operacional Windows, localizada na parte inferior da tela: ícones de programas, do Menu Iniciar e aqueles relativos ao funcionamento do sistema, além da data e da hora, à direita. Além disso, há ícones no alto da imagem, como aqueles vinculados às ações de fechar, minimizar e maximizar a tela.

Ao se considerar o navegador Chrome, outras informações aparecem, como o nome do site aberto, o ícone para “abrir nova aba”, as setas de navegação, o campo de inserção do endereço do site, a lupa para aumentar ou diminuir o tamanho do texto, os três pontos na vertical por meio dos quais se acessa um menu etc. Quanto ao site, outros ícones abrem menus (no alto da página, à esquerda e à direita), há outro campo para inserção de dados de busca e, na lateral, há uma barra de rolagem.

Quando se enfatiza o vídeo à mostra, tem-se, por exemplo, os botões de controle (para iniciar/pausar, para alterar o volume, para ampliar a imagem etc.) e a barra horizontal que indica o andamento do vídeo, por meio da qual se consegue ir para pontos específicos da narrativa ali apresentada.

É importante fazer um levantamento quanto ao conhecimento prévio dos alunos sobre a navegação on-line, sobre o uso de redes sociais como o YouTube. Há grande possibilidade de muitos deles já terem consciência de vários desses ícones, barras e campos e já compreenderem o seu funcionamento, navegando na internet com certa frequência, por meio de celulares, tablets, computadores desktop, com ou sem a companhia de adultos. Nessas condições, pode ser pertinente tratar de aspectos relativos à segurança, assunto

abordado em cartilhas disponíveis on-line, tais como: “Internet segura para seus filhos: sua participação é muito importante!”³⁴ e “A internet segura do Menino Maluquinho”³⁵.

Tratar de outras informações presentes na tela anterior possibilita retomar os objetivos desse capítulo: a análise crítica das estratégias comerciais divulgadas nas diferentes mídias, nem sempre percebidas pelas crianças. Assim, o vídeo “Cão Amigo” corresponde a um clipe musical em desenho animado, de estética infantil, proveniente do “DVD 2” da Galinha Pintadinha e já foi visto mais de 49 milhões de vezes, gerando quase 3 mil comentários. O canal tem mais de 10 milhões de inscritos e seus vídeos, desde 2006, já foram vistos mais de 8 bilhões de vezes.³⁶

Ao lado do vídeo aparece o anúncio de um desenho animado voltado para o público infanto-juvenil, transmitido pelo canal de TV a cabo Telecine (mas passível também de ser assistido on-line por meio de assinatura), e existem links para outros vídeos provenientes de DVDs da Galinha Pintadinha e para histórias com Peppa Pig, outra produção de muito sucesso entre as crianças, que também está vinculada a brinquedos e outras mercadorias.

Ao se clicar no link correspondente a “Conheça mais” (<http://www.galinhapintadinha.com.br>), o usuário é levado para o site representado a seguir, onde ficam ainda mais explícitas as intenções comerciais das mensagens (Fig. 29).

FIGURA 29: Visualização do site “Galinha Pintadinha”



FONTE: <<http://www.galinhapintadinha.com.br>>. Acesso em: abril/2018.

Os DVDs são mostrados em destaque num banner, com seu preço e links para sua compra on-line. São várias as menções a produtos, aplicativos e jogos com a personagem, configurando-se num ambiente em que entretenimento e comercialização se misturam muito. As cores e a estética geral do site têm forte apelo para o público infantil. O desenho vem reforçar aspectos lúdicos e fantasiosos da mensagem, remetendo às histórias da personagem, e as fotografias dos produtos visam mostrá-los de modo realista, como parte da estratégia de venda.

³⁴ Disponível em: <<http://internetsegura.br/pdf/guia-internet-segura-pais.pdf>>. Acesso em: abril/2018.

³⁵ Disponível em: <<http://www.familiamaissegura.com.br/pdf/livro-internet-segura-maluquinho.pdf>>. Acesso em: abril/2018.

³⁶ Conforme consta em: <<https://www.youtube.com/user/juptube/about>>. Acesso em: abril/2018.



PARA REFLETIR

Tratar de modo mais profundo e sistemático do consumo e das estratégias de convencimento das empresas, durante a formação escolar, está fortemente vinculado à própria postura do professor enquanto consumidor.

1. Você já tinha percebido e problematizado a presença maciça de estímulos ao consumo na internet?

2. Como você lida com os apelos comerciais voltados para crianças? Você conversa sobre isso com sua família, com seus filhos?

Ainda sobre a internet, vale mencionar os sites de canais de TV infantis. Os meios de comunicação vêm cada vez mais explorando os suportes digitais para integrar e amplificar o alcance e o impacto de seus programas³⁷ e, tanto num espaço quanto noutro, podemos observar como textos de diversos gêneros são repletos de inserções comerciais (como nos joguinhos on-line).

Como exemplo do que pode ser feito, vamos observar o canal NICK JR, em sua página disponível on-line. Os alunos podem aprender a ler o nome de seus programas favoritos, a montar uma agenda com os horários de programas que gostam de assistir, a selecionar o que procuram (vídeos, jogos, programação).

É importante problematizar mais uma vez: personagens de desenhos animados – como “Dora, a Aventureira”, ou “Patrulha Canina”, entre tantos outros – estão presentes em inúmeras mercadorias, como brinquedos, cadernos e lancheiras. Além disso, os sites são comumente carregados de anúncios, que aparecem a todo momento na tela, incentivando o consumo de produtos e de programas infantis. Lidar com esses sites em sala de aula significa ajudar o aluno a compreender por que essas mensagens estão ali e como elas tentam cumprir seus objetivos (ou seja, quais são os artifícios de persuasão).

As dezenas de joguinhos disponíveis nesses sites são parte de uma estratégia de aumentar o convívio das crianças com as personagens, fidelizando a audiência (ou seja, incentivando o consumo contínuo das histórias transmitidas na TV) e fomentando a vontade de comprar produtos relativos a essas mesmas personagens (Fig. 30).

³⁷ Henry Jenkins (2008) dá a esse processo o nome “convergência midiática”.

FIGURA 30: Visualização do site "nickjr".



FONTE: <www.nickjr.com.br>. Acesso em: abril/2018.

Outro exemplo pode ser visto no site do Cartoon Network: onde termina o entretenimento e começa a publicidade (Fig. 31)? Assim, é importante explicitar, em sala de aula, os objetivos da atividade de leitura crítica dessas mensagens: saber identificar ações de caráter publicitário nas mídias, compreendendo que por trás dos desenhos animados e jogos on-line existem interesses comerciais vinculados à produção incessante de novidades nos mais diversos mercados. Isso pode levar ao consumismo, ao acúmulo de produtos, ao desperdício. As linguagens, as narrativas, as cores, as personagens são todas muito sedutoras, envolventes, cativantes e, ao se multiplicarem pelos veículos de comunicação e pelas prateleiras das lojas, precisam ser lidos e desnaturalizados enquanto estímulos ao consumo.

FIGURA 31: Visualização do site "Cartoon Network".



FONTE: <www.cartoonnetwork.com.br>. Acesso em: abril/2018.

A complexidade da linguagem dos textos da esfera publicitária também pode ser exemplificada pelos comerciais de TV. A pertinência em se trabalhar com essa mídia é abordada na reportagem a seguir, do *Jornal Letra A*:

A TV na sala de aula

Materiais audiovisuais podem ser excelentes recursos pedagógicos

Crianças e jovens ficam de quatro a seis horas por dia em frente ao televisor, segundo a coordenadora do Núcleo de Estudos de Mídia, Educação e Subjetividade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rosa Maria Bueno Fischer. Esse hábito faz com que grande parte do vocabulário, jogos linguísticos e outras formas de expressão desses telespectadores sejam influenciados pela linguagem rápida e sintética da TV. Por isso, trazer o material veiculado pela televisão para exploração na escola é uma questão que deve ser discutida.

Rosa Fischer, que também é doutora em Educação pela UFRGS, afirma que “hoje em dia é impossível o professor não trabalhar com os meios de comunicação na escola”. Para ela, o professor deve assistir ao que as crianças veem em casa antes de fazer a análise, em sala de aula, de narrativas televisivas. Isso faz com que o docente entre no mundo de valores apreendidos pela criança

cotidianamente e, dessa forma, contribua para a formação de telespectadores com maior senso crítico.

Para o autor do livro *Como usar a televisão na sala de aula*, Marcos Napolitano, trazer a TV para a sala de aula não significa substituir a palavra escrita por imagens, mas propor uma alfabetização que estimule a reflexão crítica dos conteúdos trazidos pela televisão e incorporar parte deles como fontes de aprendizado.

O professor pode trabalhar a TV com seus alunos de diferentes maneiras. Pode usar, por exemplo, dois programas infantis feitos sob concepções diferentes, um da TV aberta e outro de TV educativa. Na discussão sobre esses programas podem ser levantados aspectos como o que ensina cada programa ou de que maneira a criança é representada nele. Além disso, é interessante perguntar às crianças se as cores ou o ritmo cansam, atrapalham ou se agradam a elas. A publicidade veiculada no programa e sua função também podem render boas análises.

[...]

A TV na sala de aula. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n. 1, 2005, Aula Extra, p. 15.

Ao final do trecho extraído do *Letra A*, então, são mencionadas as mensagens de caráter publicitárias televisivas, nas quais, além das informações verbais (orais e escritas), os sons e a trilha sonora são componentes centrais. Deve-se tentar compreender como se caracterizam e como participam da construção do texto – e do cumprimento de seus objetivos perante o público-alvo: quais instrumentos estão presentes? Qual é o estilo de música? A trilha sonora é movimentada, dá um toque humorístico ou é mais emocionante (com violinos e piano, por exemplo)?

Além disso, quanto às imagens em movimento, é importante considerar a narrativa ali apresentada: que ambiente está sendo representado (local, hora do dia, clima)? Qual é o gênero, a idade e a etnia das pessoas presentes? São pessoas famosas, artistas, personalidades? Como descrever suas roupas, expressões faciais e atitudes? Como se

relacionam na imagem? E o mais importante, o que isso significa e por que foram feitas tais escolhas? A atividade de leitura precisa analisar o enredo em questão, a história contada, o fragmento do cotidiano retratado, o tempo e o espaço em que as personagens se inserem, os conflitos e as soluções encontradas.

Como exemplo desses aspectos, podemos retomar a nova pipoca pronta Cheetos, da Elma Chips, cuja embalagem foi foco de análise no início deste capítulo (Fig. 32). Foi publicado um vídeo no canal da empresa no YouTube em 14 de outubro de 2016 e já foi visualizada mais de 3 milhões de vezes, em consulta feita em abril de 2018.

FIGURA 32: Visualização do comercial “Cheetos Pipoca Pronta”, no YouTube.



FONTE: <<https://www.youtube.com/watch?v=0lCrQhc715M>>. Acesso em: abril/2018.

É muito importante, ao trabalhar com um texto audiovisual em sala de aula, que os alunos sejam estimulados a perceber os detalhes que muitas vezes não são notados conscientemente, mas que, no caso da publicidade, atuam fortemente no processo de manipulação e estímulo à aquisição do produto.

O comercial faz referência, o tempo todo, ao hábito de comer pipoca quando se assiste a filmes, seriados etc. Na cena inicial, a mascote surge no meio de círculos laranja como ocorre nos desenhos animados da *Warner Bros (Looney Tunes)* e as outras cenas mostram pessoas no cinema, vendo TV ou assistindo a algo em tablets.

A mascote aparece na forma de um boneco, como aqueles presentes em peças de teatro infantil, que são manipulados por cordas. Os personagens principais, de etnia branca, representam uma típica família jovem de classe média alta dos grandes centros urbanos brasileiros. Os pais têm em torno de 30 anos e correspondem a determinados estereótipos de beleza, no que diz respeito, por exemplo, ao porte físico e aos traços (principalmente no

caso da “mãe”). Os filhos têm entre 10 e 15 anos, aproximadamente, e também não fogem ao padrão estereotipado. Como são representadas “pessoas comuns em seu cotidiano” (ou seja, não estão presentes personalidades famosas), as roupas são informais, do dia a dia. No caso das expressões faciais, é interessante notar que, nas cenas iniciais, quando se está comendo pipoca, as pessoas se expressam de modo contido ou mesmo aparentam enfado. Quando estão consumindo o Cheetos Pipoca, no entanto, ocorre uma explosão de alegria e empolgação, principalmente no caso das crianças e jovens. Nessa transformação, inclusive, é interessante notar que, quando surge o produto, a captação das imagens passa a ser mais dinâmica, com a câmera movimentando-se mais, deixando de ser estática.

As cenas mostram a família no cinema (com óculos 3D) e depois assistindo à TV sentada em um sofá, na sala de sua residência. Nessa segunda situação, inicialmente a família come pipoca à noite – mas, após a “interferência” da mascote, as pessoas aparecem comendo Cheetos Pipoca de dia. Durante o dia também, a família é filmada fazendo um piquenique. O casal de filhos aparece, em outras duas cenas, assistindo a algo em tablets, ora no banco de trás de um automóvel em movimento, durante o dia, ora deitados em uma barraca improvisada, montada no jardim de sua casa, à noite. Quando estão consumindo o produto anunciado, ora dividem uma embalagem grande, ora comem a partir de embalagens individuais.

Quem narra o comercial é a mascote da Cheetos, que tem uma voz masculina adulta e se expressa de modo informal e “descolado”, como alguém que “tem personalidade”. A trilha sonora tem dois momentos: começa com uma música (leve, animada, bem-humorada) com órgão e percussão que remete a temas latinos dos anos 1960/1970 e, quando o produto é apresentado, a música se torna um rock mais moderno e agitado, com bateria e guitarra mais marcantes. Os únicos sons do ambiente estão presentes no início, na sala de cinema, em que se escuta um grito feminino típico de filmes de terror, e na cena da barraca improvisada no jardim, em que o som de grilos pode ser percebido ao fundo, discretamente. A locução da mascote enfatiza o prazer de se comer pipoca quando se assiste a filmes e reforça o diferencial do produto, que é a praticidade de estar pronta e de acompanhar em qualquer hora ou lugar.

Tanto na embalagem quanto no comercial do Cheetos Pipoca, é dada ênfase à mascote como também há a presença da cor laranja. No caso do comercial, ela é marcante no início e no final e tons alaranjados predominam na embalagem. Tanto a embalagem quanto o comercial enfatizam a praticidade e a abundância do produto. Quanto à praticidade, o comercial associa o produto – “pronto para servir” – a celulares e tablets, meios através dos quais cada vez mais crianças e jovens (público-alvo do Cheetos Pipoca) consomem conteúdos da TV e da internet, em qualquer lugar, a qualquer hora.

O modo de abrir descrito na embalagem usa o desenho de um zíper e ao final do comercial a mão da mascote abre facilmente um pacote. Em ambos os casos, está claro que o produto está pronto e que o conteúdo é abundante, chegando a pular para fora ao final do comercial. No alto da embalagem, está escrito “divirta-se” quando o produto está sendo consumido, uma informação que é reforçada no comercial. Nos dois casos também é enfatizado o hábito de jogar pipoca para cima. Na cena do piquenique, no comercial, pode-se perceber que estão presentes sucos, frutas e uma bicicleta, vinculando o consumo do

produto a hábitos saudáveis. Os textos “pipoca de verdade” e “estourada só em ar quente”, presentes na embalagem, passam a mesma ideia.

Reconhecendo o impacto que as campanhas publicitárias têm perante as crianças, principalmente na TV e no mundo digital (muitas vezes de modo muito sutil), é importante pensar sobre como a formação escolar está contribuindo para a leitura crítica desses textos multimodais, para o desenvolvimento de um olhar mais atento para as ações de estímulo às compras – e para a lógica mercantil que essas ações legitimam e fortalecem.



PARA REFLETIR

1. Quais textos publicitários são trabalhados em sua escola?
2. Estão presentes em suas aulas as mensagens da TV e da internet?
3. De acordo com sua experiência, como os materiais didáticos utilizados em suas aulas contribuem para a abordagem de diferentes tipos de publicidade nas suas aulas? Eles apresentam uma visão mais crítica sobre o consumo e a publicidade?
4. Quando propõe atividades com textos publicitários, você aborda os aspectos citados anteriormente (as linguagens não verbais, os objetivos, o público-alvo)?

Por mais importantes que sejam os usos desses textos para tratar de aspectos ortográficos e gramaticais, ao adotar uma concepção de língua como interação social e como discurso, consideramos que a escola deve viabilizar reflexões sobre a ação dessas mensagens e sobre questões sociais mais amplas refletidas e reforçadas por elas desde a alfabetização. Da mesma forma, é fundamental sensibilizar os alunos para os diversos tipos de linguagem que compõem esses textos. Continuaremos, portanto, com outras exemplificações dessas linguagens, para finalizar este capítulo.

4. PONTOS DE VENDA E CAPAS DE LIVROS

Além de rótulos, embalagens e mensagens veiculadas na internet e na TV, sugerimos tratar dos pontos de venda como oportunidade de leitura em sala de aula. As vitrines (de lojas, do supermercado, da padaria) também são textos que cumprem uma função comunicativa num dado espaço de interação. No caso do interior das lojas, o processo de leitura precisa considerar, enquanto elementos composicionais do texto, aspectos como a ambiência e a iluminação. Os pontos de venda muitas vezes são concebidos como uma ação de comunicação de marketing. Então, é importante fazer referência ao modo como o ambiente foi concebido – a iluminação, a ocupação dos espaços, os materiais, texturas, cores e as roupas dos atendentes. As lojas também utilizam música ambiente, e até mesmo

cheiros, como parte da estratégia de chamar a atenção e seduzir o consumidor. Cores estimulantes, músicas animadas, produtos em abundância.

Que tal conversar um pouco sobre isso com os alunos?

Uma forma possível de fazer isso é levá-los a dar uma volta no bairro (com a devida autorização da escola e dos pais) para visitar o comércio local. Há muita informação transbordando nas ruas. Para tanto, um planejamento é fundamental e o roteiro de observação pode ser construído antes de sair da escola juntamente com os alunos. Após os objetivos da visita serem traçados, pontos de observações e de impressões podem ser construídos numa planilha a ser preenchida por eles.

Outra forma é a de levar imagens de vitrines de lojas buscadas em revistas, observadas na internet ou em fotografias, para então fazer perguntas que orientem os alunos sobre os tópicos que aqui levantamos (luzes, ocupação dos espaços, materiais, texturas, cores, roupas dos atendentes etc.), indagando se eles já viveram esse tipo de experiência ou conhecem ambientes assim.

Quantas vezes compramos produtos por impulso, em lojas, no supermercado, devido às mensagens de caráter publicitário ali divulgadas (Fig. 33)? Embalagens chamativas, faixas, cartazes, brindes, degustação, promoções de venda em destaque: tudo isso disponível em um ambiente em que todos ali estão muito predispostos à compra.

FIGURA 33: Interior de uma loja RiHappy Brinquedos.



FONTE: <<https://giroclick.com.br/wp-content/uploads/2016/02/rihappyconceito.jpg>>. Acesso em: abril/2018.

Nas lojas de produtos infantis, sobretudo as de grandes centros urbanos do país, é bom observar a saturação de cores, de objetos, de atrativos dispostos para atingir e envolver os pequenos consumidores. Tudo estrategicamente concebido, nos mínimos detalhes.

Finalizando esta seção, trazemos um trabalho de leitura articulada com discussões sobre consumo a partir de capas de livros de literatura infantil (Fig. 34).³⁸ Vale lembrar que sempre é importante utilizar textos que façam parte do universo de referência dos alunos, ou seja, que eles conheçam os livros e que essas obras se refiram a histórias voltadas para sua faixa etária.

FIGURA 34: Oito capas de livro - História "Chapeuzinho Vermelho".



FONTES: 1. DOWN, Hayley. Chapeuzinho Vermelho: Coleção Clássicos Gigantes. São Paulo, SP: Editora Ciranda Cultural. 2. Chapeuzinho Vermelho. Barueri, SP: Editora Girassol. 3. MARTIN, Jean-François. Chapeuzinho Vermelho: Coleção Pequenas Pedrinhas. São Paulo, SP: Editora Salamandra. 4. Chapeuzinho Vermelho: Coleção Meus Clássicos Favoritos. Santos, SP: Editora Cedec. 5. SEAL, Julia. Chapeuzinho Vermelho: Livro pop-up. São Paulo, SP: Editora Ciranda Cultural. 6. MARSCHALEK, Ruth. Chapeuzinho Vermelho: Livro de histórias em pop-up. Blumenau, SC: Editora Todolivro. 7. PERRAULT, Charles. Chapeuzinho Vermelho. São Paulo, SP: Editora Companhia das Letras. 8. LUCCHESI, Piero. Chapeuzinho Vermelho. Disponível em: <<http://pierolucchesi.com.br/chapeuzinho-vermelho>>. Acesso em: abril/2018.

A leitura de capas de livro com os alunos pode, inicialmente, considerar suas hipóteses quanto ao conteúdo de uma obra: o que as capas dizem sobre o que há dentro do livro? Ao final da leitura, pode-se também averiguar se suas expectativas a partir da capa foram ou não atendidas, se suas hipóteses foram ou não confirmadas.

No caso de diferentes edições de uma mesma história, como nos exemplos anteriores, é importante perceber como cada uma das oito capas trata, de modos diferentes e com diferentes ênfases, os acontecimentos e personagens: o que as capas têm em comum? E quais são as principais diferenças? Ao se considerar, assim, os aspectos mais literários e as estratégias de leitura, outra boa pergunta seria: pelas versões que vocês já leram ou ouviram dessa história, será que cada capa tem a ver com uma versão da história?

³⁸ O volume sobre literatura, desta mesma coleção, também faz menção à história de Chapeuzinho Vermelho, assunto abordado a seguir. Assim, é possível trabalhar a leitura sob perspectivas mais amplas, envolvendo aspectos literários, editoriais e comerciais.

Quanto aos elementos composicionais das imagens anteriores, em alguns casos (nas capas 1 e 2), é retratada somente a personagem principal, inclusive por meio de estéticas bem distintas (com uma ilustração mais sintética e com cores mais chapadas, no primeiro caso, ou mais realista e detalhada, no segundo caso). Em ambos os casos, Chapeuzinho tem o olhar direcionado para o leitor, com expressão de felicidade e há ênfase em flores. Há diferenças também quanto à tipografia: a primeira é mais moderna, a segunda, mais clássica. Em outras capas, a relação entre Chapeuzinho e o lobo é privilegiada, com os dois personagens trocando olhares. Comparando-se as capas 3 e 4, percebe-se mais uma vez a diferença entre uma estética “caricatural”, moderna, e outra, realista, clássica – inclusive com diferentes hierarquias: a capa 3 valoriza o lobo. O bosque também é mostrado de formas distintas, com mais exuberância e riqueza de detalhes na ilustração 4. Uma cena semelhante é apresentada nas capas 5 e 6. No entanto, por exemplo, é interessante perceber a expressão do lobo, muito mais amistosa, quase amigável, no segundo caso. A floresta também é ilustrada de modo diferente, dando um ar mais sombrio na ilustração 5. A casa da vovó, considerando todos os 8 exemplos, só aparece na ilustração 6. Por sua vez, as capas 7 e 8 são bem peculiares: a primeira enfatiza o solitário caminhar pela floresta da personagem principal, enquanto a segunda, exagerando no vermelho e no preto, destaca a figura do vilão com ares de terror, como um monstro.

A partir desses exemplos, pode-se propor uma descrição detalhada de um deles, de modo que os alunos possam se dedicar de modo mais pormenorizado à composição das informações verbais e não verbais, considerando inclusive a função da capa de um livro. É importante aqui estimular os alunos a perceber os vários objetivos desse gênero textual. Nesse sentido, as capas de livro, como as capas de revista e a primeira página de um jornal, são “embalagens de produtos”: têm função informativa (nome do autor, da obra e da editora) e têm função persuasiva (chamar a atenção, aguçar a curiosidade, se diferenciar de seus concorrentes, valorizar o que têm de especial para um consumidor específico e motivar a sua aquisição).

Articulando-se ainda o texto com suas condições de produção, é necessário discutir sobre o público consumidor alvo e sobre as estratégias de persuasão: como as capas tentam se conectar com as crianças e estimular a compra e a leitura da obra? Sempre atento ao nível de aprofundamento para o período da alfabetização, uma forma de analisar as capas seria a de perguntar às crianças: se vocês tivessem que escolher um livro desses pela capa, qual deles escolheriam e por quê?

Também pode ser interessante questionar se eles se lembram de alguma capa em especial (da qual tenham gostado – e o que há de especial nela). As respostas a essa pergunta podem revelar os gostos de leitura e a sensibilidade de seus alunos para as capas e que detalhes eles levam em consideração. Pode ser oportuno trazer para a sala alguns livros (seus ou da biblioteca) cujas capas são interessantes, diferentes e instigantes.

Saindo do texto em si rumo a reflexões mais amplas sobre consumo, pode-se questionar sobre a importância dada à capa de um livro na hora de lê-lo ou comprá-lo. Ou seja, é importante perceber se os alunos dão ou não atenção às mensagens presentes nas capas,

se eles comprariam um livro principalmente pela capa ou se não comprariam uma obra se tivesse uma capa muito feia mesmo se houvesse outros fatores de interesse (o gênero, o tema, o personagem principal, o preço etc.).

Dando prosseguimento, vale perguntar se, na hora de comprar um livro, os alunos (ou seus pais) procuram comprar obras usadas para gastarem menos, se usam os livros da biblioteca da escola ou da sala de aula. Sobre esse assunto, pode-se escolher uma obra de literatura infantil e fazer uma breve pesquisa: qual é o preço desse livro novo e qual é o preço dele usado? No caso, então, de edições mais antigas de uma mesma obra recém-lançada, as diferenças de preço são ainda maiores. Essa comparação poderá revelar como é possível economizar nas compras de produtos usados, usar estratégias de empréstimo ou estimular ações e feiras culturais, no espaço escolar, para trocas e vendas de usados. Sobre esse mesmo assunto, por fim, vale propor uma outra discussão: imagine que você tenha um livro, que você já leu algumas vezes e que acha que um amigo seu vai gostar de ler também. O livro está bem conservado e o aniversário dele está chegando. Você daria o seu livro usado de presente para ele? Por quê? E você iria gostar de receber de presente de aniversário um livro usado? Por quê?

Esses questionamentos se relacionam com nossa cultura de consumo. Um livro usado, na grande maioria das vezes, ainda pode ser lido e apreciado sem qualquer problema. No entanto, não temos o hábito e não nos sentimos confortáveis em dar produtos usados como presente, por mais bem cuidados que eles estejam. Parece que temos que não só “gastar dinheiro” – ou seja, não podemos dar coisas que havíamos comprado para nós mesmos –, como também temos que comprar mercadorias novas, pois o simples fato de ser usado já faz o produto ser depreciado ou percebido como “pior”.

A escolha dos materiais a serem tomados como objetos para ensino de leitura, no caso das mensagens da esfera do marketing, precisa considerar os modos diversificados com que as empresas tentam alcançar e persuadir as crianças hoje em dia. Sabemos que os textos impressos facilitam o trabalho devido à sua disponibilidade, multiplicidade e portabilidade, e que muitas vezes é difícil trazer para a sala de aula mensagens audiovisuais e da internet. Pode ser uma alternativa, por exemplo, evocar comerciais de TV que estejam fazendo sucesso, pedir que os alunos assistam em suas casas e discutam depois entre colegas.

Outro detalhe importante: para ser possível explorar toda a riqueza dos textos publicitários nas atividades de leitura, seria importante evitar interferir em sua formatação, ou seja, tentar preservar o suporte original. Evitar tratar somente de fragmentos da mensagem, desconsiderando o todo, e, na reprodução de um anúncio ou folheto, por exemplo, não reduzir muito o tamanho (tornando certas informações ilegíveis) e também não eliminar as cores. Se todas essas condições não puderem ser satisfeitas na reprodução para os alunos, que possa ser levado para a sala pelo menos um suporte em que as informações originais possam ser observadas (um slide, uma foto, um cartaz).

Além disso, as campanhas, marcas ou produtos trabalhados têm que estar fortemente conectados com o universo de referência dos alunos, ou seja, têm que estar presentes no

cotidiano. Isso poderá ficar mais evidenciado se perguntarmos a esses alunos sobre os canais de TV que assistem, as campanhas de que mais gostam, os produtos que desejam comprar.

Ao basear suas escolhas nesses parâmetros, não somente os alunos se engajam nas atividades de sala de aula como também há ganhos nos processos de sensibilização e aprendizagem em relação ao consumo e à linguagem publicitária, tão presentes em seu dia a dia, de modo intenso e envolvente – mas que são naturalizados, banalizados, comumente tratados de modo acrítico. O consumismo, o desperdício e o endividamento das famílias são consequências disso.

Além de propiciar um rico trabalho com textos multimodais, realizar todo esse trabalho com rótulos, embalagens, TV, internet e vitrines de loja tem uma outra finalidade essencial que é a de educar para o consumo, como bem discute a reportagem do Letra A.

Educar para o consumo

Se alguém disser a uma criança para escolher entre uma nota de dez reais e três notas de dois, é bem provável que ela prefira a segunda opção. Um caminho para ajudá-la a adequar esse cálculo está na educação financeira, que envolve muito mais do que ensinar a cuidar das finanças pessoais: “Existem muito mais coisas relacionadas ao dinheiro do que a pessoa se preocupar simplesmente com o modo como ela o gerencia”, diz o professor Amarildo Melchiades, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que completa: “Por exemplo, formar as crianças para discutir ética, relações de trabalho...”.

A partir dessas noções, o Núcleo de Investigação, Divulgação e Estudos em Educação Matemática da UFJF, liderado por Amarildo, desenvolve com alunos do Ensino Fundamental a reflexão sobre educação financeira. Nos anos iniciais, os trabalhos envolvem, por exemplo, discutir e adaptar fábulas como a da Cigarra e a Formiga. “A educação

financeira possibilita ao aluno ter conhecimento e poder ajudar os pais no planejamento financeiro, no orçamento da família. A geração passada não teve essa formação”, afirma Amarildo.

Exemplos para desenvolver aulas sobre educação financeira que cativem os alunos têm ganhado visibilidade. O Programa Educação Financeira nas Escolas é parte da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), que foi instituída em 2010. Em 2014, o Programa lançou uma série de livros que orientam professores e alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Cada livro corresponde a um ano e apresenta conceitos e atividades que atendem ao desenvolvimento de cada etapa do Ensino Fundamental.

Um dos nortes do Educação Financeira nas Escolas é a “relição dos saberes”, ou seja, a confluência de conhecimentos de Português, Matemática, História e todas as outras disciplinas. Todas as áreas estão presentes nos livros para ajudar a compreender conceitos, como o de cidadania, e a desenvolver competências – por exemplo, distinguir

desejos e necessidades de consumo no contexto familiar. A interdisciplinaridade do campo da educação financeira é destacada por Amarildo Melchiades, mas ele também reconhece a centralidade dos conhecimentos matemáticos nesse trabalho. “Um caminho é que todas as disciplinas discutam em algum momento esse tema. Em particular, a Matemática tem uma importância vital, porque ela permite que o aluno, ao refletir sobre educação financeira, possa fazer contas, possa operar com dinheiro”, ressalta.

LER E AGIR NO MUNDO

Mas, se não basta saber fazer contas para agir numa sociedade baseada no consumo, o que mais pode ajudar? O pesquisador Jônio Bethônico, que desenvolveu tese de doutorado em Educação na UFMG sobre “letramento em marketing”, defende a importância desse processo no Ensino Fundamental. O termo, esclarece o pesquisador, “refere-se à capacidade de lidar criticamente com os discursos de caráter publicitário, considerando toda a multiplicidade de mensagens: dos anúncios, dos comerciais de TV e das embalagens aos patrocínios esportivos e culturais, merchandisings em blogs, vitrines, entre outros tantos”. A reflexão crítica sobre o marketing, portanto, é essencial para desviar o cidadão de um consumismo que leve ao endividamento

e não seja sustentável – afinal de contas, tudo o que consumimos gera impactos no planeta.

Em entrevistas realizadas com professores de Ensino Fundamental em Belo Horizonte, Jônio percebeu que a maioria deles abordava a publicidade em sala de aula. Neste trabalho, propõe o pesquisador, é interessante ampliar o tema e explorá-lo além de suas características como gênero textual, aliando-o a uma reflexão sobre o consumo. Assim, ele assinala que “se abre caminho para abordar a cultura do consumo por trás das campanhas, das marcas e das mercadorias: a obsolescência programada, a fugacidade da moda, o consumismo, os motivadores individuais e sociais das compras etc.”.

A noção de “letramento em marketing”, embora não figure sob a mesma nomenclatura, também tem vez no material do Programa Educação Financeira nas Escolas. Colocar-se criticamente frente à publicidade é uma das capacidades que o programa pretende estimular nos estudantes. Jônio Bethônico defende que o letramento em marketing caminha junto a um trabalho mais amplo de educação para o consumo: “Ambos têm o mesmo objetivo: reequilibrar as relações de consumo por meio da capacitação crítica dos sujeitos, a fim de fazer dos atos de compra algo sustentável e benéfico para si mesmo, para sua família, para o meio ambiente”, ressalta.

A preocupação do grupo Núcleo de Investigação, Divulgação e Estudos em Educação Matemática da UFJF, tratada na matéria, repercute no tema desse capítulo, que se relaciona com a leitura das crianças. Uma primeira questão é a de que elas consomem e são incentivadas, por uma diversidade de linguagens, verbais e não verbais, a construir valores e comportamentos sobre o consumo nem sempre condizentes com as questões éticas que regem uma sociedade mais humana e menos excludente. Uma segunda questão é que esses textos circulam e são recebidos cotidianamente e os professores podem refletir sobre eles, em primeira instância, e contribuir para a compreensão de como eles operam – especialmente porque nem sempre as famílias têm condições de acompanhar e avaliar simultaneamente esta recepção por parte de seus filhos.

Um professor crítico em relação à mídia e ao consumo é fundamental para que a escola se empenhe nas reflexões sobre as estratégias de comunicação de marketing que tanto nos cercam e nos seduzem. Como a escola precisa estar atenta a esses assuntos e a disciplina Língua Portuguesa tem como objetivo discutir a linguagem, o trabalho com os textos publicitários precisa ser feito desde as séries iniciais.

Desnaturalizar e refletir sobre a publicidade e o consumo com os alunos depende muito do modo como o professor, pessoalmente, lida com esses assuntos. Alguém muito consumista não se sente sensibilizado e motivado a aprofundar nesses temas, da mesma forma que alguém que não gosta de poesia precise ensinar literatura. Assim, essas perguntas sobre consumo consciente valem para você e também para seus alunos, articulando mais uma vez a educação para o consumo com a educação para as mídias.

Ainda sobre este objeto de ensino, ressalte-se que o tema “consumo” aparece nas escolas comumente vinculado a assuntos como saúde (cuidados com alimentação, uso de medicamentos) e meio ambiente (matérias-primas, descarte, coleta seletiva, desperdício de produtos). Aqui enfatizamos contribuições à formação de consumidores críticos por meio de atividades e reflexões a partir da leitura de textos, vinculadas à área de linguagem.



PARA REFLETIR

Explorar aspectos sociais mais amplos a partir da leitura de textos publicitários, a fim de estimular a educação para o consumo, envolve questionamentos como:

1. O que faz com que as mercadorias se tornem obsoletas e descartáveis (no mercado de roupas, de brinquedos e de tecnologia, por exemplo)?
2. Qual é a importância da marca em um produto, ou seja, o que as mercadorias dizem daquele que as usa? Qual é a relação entre “ter” e “ser”?
3. De tudo aquilo que você deseja, de que você realmente precisa? Para quê?
4. Na hora de comprar, de onde você tira as informações sobre as marcas e produtos? Como você sabe que pode confiar nessa fonte de informações?

5. Como se dá a educação para o consumo na sua escola? O projeto pedagógico da sua escola estimula esse tipo de aprendizagem?

6. Registre exemplos de projetos que tenha desenvolvido, com esse objetivo, em suas práticas pedagógicas no período de alfabetização.

.....

Para retomar os principais assuntos deste capítulo é preciso, primeiramente, reconhecer a versatilidade dos textos de caráter publicitário, que podem ser trabalhados nas salas de aula para cumprir diversos objetivos de aprendizagem, em diferentes disciplinas. No caso de rótulos e embalagens, além das imagens, há quantidades para Matemática, ingredientes para Ciências, locais de fabricação para Geografia, entre outras possibilidades específicas ou interdisciplinares. No caso da alfabetização, há a presença de letras e outras formas de representação (em palavras curtas, com diferentes saliências, tipografias e tipologias, em maiúsculas e minúsculas, inclusive em outras línguas como o inglês), números e outros símbolos como códigos de barras.

A ênfase aqui, no entanto, foi uma leitura crítica, enfatizando as linguagens não verbais e buscando privilegiar textos de “estímulo ao consumo” menos trabalhados nas escolas, como aqueles veiculados na internet e na TV, além de pontos de venda.

Mesmo rótulos, embalagens e capas de livro, como outras mensagens publicitárias impressas (anúncios, outdoors, panfletos e cartazes) que já estão mais presentes nos livros didáticos, são frequentemente tratados sob uma perspectiva normativa, focalizando a linguagem verbal.

Por isso, optamos não somente por dar espaço para a importância de se “ler” cores, ilustrações, fotografias, narrativas audiovisuais, trilhas sonoras, tipos de letra, hierarquia dos elementos etc., como também privilegiamos uma análise discursiva das mensagens: seus objetivos, seu público-alvo, os meios com que tentam chamar a atenção e persuadir o leitor-consumidor, as maneiras com que, muitas vezes, se mesclam sutilmente a outros conteúdos midiáticos.

Algo que não pode ser esquecido – e que foi mencionado várias vezes, ao longo deste volume – diz respeito à escolha dos textos a serem trabalhados em sala. É fundamental fazer um levantamento quanto às experiências e aos conhecimentos prévios dos alunos quanto aos veículos ou suportes de comunicação que conhecem e consomem e quanto aos produtos que usam ou desejam. Somente uma mensagem condizente com as vivências dos alunos torna possível uma leitura crítica que realmente os sensibilize, os provoque, os motive – inclusive a participar mais intensamente das atividades de sala de aula. No Brasil, lidamos com crianças que têm acesso a vários desses apelos e produtos em suas cidades e outras, que fazem parte de grupos com grande vulnerabilidade social, que virão conhecer vários produtos ou práticas de consumo pela TV. No entanto, todos estão submetidos a textos que incentivam algum tipo de apelo ao consumo

Trabalhar com campanhas publicitárias de produtos que fazem parte do imaginário de consumo dos alunos de todas as classes sociais abre caminho também para se discutir e desnaturalizar seus hábitos de compra, suas motivações, seus critérios de escolha das marcas (e a importância dada a elas na noção de qualidade e valor dos produtos, como no caso das grifes), o modo com que participam das compras para si mesmos e para a família.

Para abordar esses assuntos, como visto, nos voltamos para o professor, mais diretamente, pois sabemos que muito do que foi apresentado não costuma ser foco de reflexão pessoal, muito menos ser tratado durante a formação docente. Somente um educador sensível e crítico frente à centralidade dos discursos de marketing e do consumo atualmente – e frente às consequências pessoais, familiares, sociais, ambientais subjacentes à produção e compra desmedidas de produtos – está apto a levar para a escola essa temática devidamente, de modo profundo e sistemático e, assim, apto a auxiliar seus alunos para que se tornem leitores-consumidores críticos.

Como dito anteriormente, o trabalho escolar com textos da esfera publicitária possibilita desenvolver a alfabetização e o letramento dos alunos, ou seja, pode ter como objetivos didáticos tanto participação cidadã, como aprimorar a apropriação do sistema da língua e melhorar a relação com a linguagem nos seus usos sociais. Assim sendo, o processo de avaliação precisa estar fortemente vinculado aos objetivos da aprendizagem.

No caso da proposta enfatizada neste capítulo, vale aqui reforçar algumas especificidades. O trabalho com a linguagem verbal é mais estruturado, vem merecendo mais investimentos e, embora tenhamos vários textos verbais polissêmicos, lidar com as cores e com fotografias é lidar com muito mais polissemia – no sentido da produção de sentidos. As palavras têm referências normativas mais sólidas quanto à ortografia, quanto à significação. Outros modos de linguagem são mais difíceis de serem mensurados quanto aos seus significados e aos sentidos diferenciados que possam desencadear nos leitores, principalmente ao se considerar a rigidez dos processos avaliativos institucionalizados nas escolas.

Nesses termos, avaliar a leitura de textos tão ricos e complexos quanto embalagens, ambientes de estabelecimentos comerciais e anúncios de TV diz respeito muito mais à capacidade de questionar do que efetivamente de “acertar a resposta”, ou seja, estamos tratando também de atitudes. Assim, é mais importante fazer boas perguntas, levantar dúvidas, estar sensível para as mensagens em si, seus objetivos, suas estratégias persuasivas, para a construção e amarração minuciosas de vários tipos de linguagens envolventes e sedutoras.

As discussões e atividades voltadas para a formação de leitores-consumidores críticos precisam, dessa maneira, se concentrar na melhor formalização do processo de construção de sentidos frente a esse tipo de ação comunicacional de marketing, que comumente busca explorar exatamente os limites de compreensão das crianças, o fato de elas estarem mais suscetíveis à persuasão, de não terem tanta clareza quanto à veracidade das informações.

Esses textos, tão presentes no cotidiano de todos nós, precisam ser desnaturalizados tanto no que se refere ao que estão dizendo quanto ao que não estão dizendo ao consumidor.

A abordagem caracteristicamente positiva em relação ao produto é própria de qualquer discurso publicitário, que vem buscando cada vez mais se embrenhar nos espaços sociais e midiáticos travestido de notícia, de jogo, de brincadeira, de depoimento, de humor.

Nessas circunstâncias, uma leitura crítica envolve centralmente uma postura, uma atenção, uma capacidade de questionar as mensagens – e precisa ser avaliada como tal.

Ao finalizarmos este capítulo, reafirmamos a intencionalidade que permeou a proposta de todo este volume: 1. ampliar a concepção de leitura, desde os anos iniciais da alfabetização, na perspectiva das desejáveis aprendizagens dos alunos, envolvendo decodificação, compreensão e crítica; 2. estimular a utilização de estratégias de leitura e a mobilização dos alunos antes, durante e após as leituras de diversos gêneros textuais selecionados para o trabalho escolar; 3. exemplificar propostas diferenciadas e instigantes de leituras de textos e atividades que contribuam para a formação de leitores competentes, ativamente envolvidos na construção de sentidos, capazes de compreender e criticar o que leem.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Acervos complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012.

CAFIERO, Delaine; RIBAS, Ceris. O que avaliações escolares e não escolares do letramento sinalizam para o ensino na leitura? In: RIBEIRO, Vera Masagão; LIMA, Ana Lúcia D'Império; BATISTA Antônio Augusto Gomes (Org.). *Alfabetismo e Letramento no Brasil: 10 anos do INAF*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 421-454.

CASSANY, Daniel; CASTELLÁ, Josep María. Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 353-374, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>.

COSCARELLI, Carla Viana. Conhecimentos prévios na leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014, p. 67-68.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DELL'ISOLA, Regina Péret. Inferência na leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014, p.146-147.

DRUMMOND de ANDRADE, Carlos. *Alguma Poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

GARRALÓN, Ana. *Ler e saber: os livros informativos para crianças*. São Paulo: Pulo do gato, 2015.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2008.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Angela. Compreensão leitora. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014, p. 61-62.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LEIBRUDER, Ana Paula. O discurso de divulgação científica. In: BRANDÃO, Helena Nagamine. *Gêneros do Discurso na Escola*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 229-253.

MENDONÇA, Márcia. Recursos coesivos. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014, p. 283-285.

NEVES, L. *Pedra Solidão*. Belo Horizonte: Movimento Perspectiva, 1965.

QUAL é o tamanho do pescoço da girafa? *Revista Recreio Online*, São Paulo, SP, 02 março 2018. Disponível em: <<http://recreio.uol.com.br/noticias/curiosidades/qual-e-o-tamanho-do-pescoco-da-girafa-safari-bicho-membro-animal-zoo.phtml#.Wr4xnS7wBIU>>. Acesso em: abril/2018.

RIBEIRO, Vera Masagão; LIMA Ana Lúcia D'Império. BATISTA Antônio Augusto Gomes (Org). *Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 anos do INAF*. 1a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ROSA, Fernanda Ribeiro. *Por um indicador de letramento digital: uma abordagem sobre competências e habilidades em TICS*, 2013. Disponível em: <http://www.escoladegestao.pr.gov.br/arquivos/File/2013/V_CONSAD/VI_CONSAD/035.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2018.

SILVA. Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. *Perspectiva*. Florianópolis, v.17, n. 31, p. 11 - 19, jan./jun. 1999.

SOARES. Magda. *Alfabetização: A questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SYPRIANO, Lilian. *Acorda Rubião! Tem fantasma no porão!* Belo Horizonte: Formato, 1987, p. 4-5.

MATÉRIAS DO JORNAL LETRA A

A TV na sala de aula. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n. 1, 2005, Aula Extra, p. 15.

CARTILHAS, folhetos, jornais, revistas, livros de literatura... nas aulas de biologia. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n. 26, 2011, Livro na Roda, p. 7.

COMO fazer do Brasil um país de leitores. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n. 1, 2005. Em destaque, p. 6.

COMPREENSÃO na leitura. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n. 10, 2007. O tema é..., p. 13.

EDUCAR para o consumo. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n. 46, 2016. Aula Extra, p. 6.

ERA uma vez a ciência. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n. 35, 2013. Livro na Roda, p. 7.

Estratégias de leitura. COSCARELLI, Carla Viana. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n. 8, 2006. Dicionário da Alfabetização. p. 3.

MODOS e objetivos na leitura. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n. 22, 2010. O tema é..., p. 5.

NOVAS mídias na sala de aula. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n. 41, 2015. Em destaque, p.8-11.

PARADIDÁTICOS na alfabetização. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n. 8, 2006. Livro na Roda, p.4.

RÓTULOS e embalagens. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n. 13, 2008. Aula Extra, p. 5.

Saliências textuais. CAFIERO, Delaine. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n. 10, 2007. Dicionário da alfabetização, p.3.

VOCABULÁRIO. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, n. 9, 2007. O tema é..., p. 5.

UF *m* G
UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MINAS GERAIS

FaE
Faculdade de Educação da UFMG

Ceale*
Centro de alfabetização, leitura e escrita

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO
NA IDADE CERTA (PNAIC)

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

GOVERNO
FEDERAL