

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

Artigo Científico

Área: Educação Especial

PROFESSOR PDE: MARLI FERRAREZI JACOMINI

ORIENTADORA: Dr^a MARIA TEREZINHA BELLANDA GALUCH

MARINGÁ – 2009

LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL: ASPECTOS DO LETRAMENTO

MARLI FERRAREZI JACOMINI ¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir os resultados da implementação do projeto de intervenção pedagógica, realizado no Programa de Desenvolvimento Educacional, com alunos da 5ª série do Ensino Fundamental de uma sala de apoio, do Colégio Estadual Cruzeiro do Oeste – Ensino Fundamental e Médio, durante o primeiro semestre de 2009, na área de língua portuguesa, especificamente no que se refere à leitura e interpretação de texto. O problema que motivou este trabalho encontra-se no fato de que dados de avaliações oficiais como a Prova Brasil, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que avaliam, dentre outras, habilidades de leitura e interpretação, têm revelado que o fato de um número cada vez maior de crianças e adolescentes estarem concluindo a educação básica não é garantia de que nossas escolas estão formando bons leitores. Desse modo, buscamos em autores que discutem a alfabetização e o letramento, elementos para a compreensão das especificidades desses processos e, então, subsidiar a organização de um trabalho com leitura e interpretação.

Palavras-chave: Alfabetização, letramento, Leitura e Interpretação.

Abstract: This article has the aim to discuss the results of pedagogue intervention Project implementation, accomplished in the Educational Development Program, with students from the support class of a 5th grade of Basic Education, from Colégio Estadual Cruzeiro do Oeste – Basic and Intermediate Education, during the first semester of 2009, in the Portuguese language area, specifically referring to literature and text comprehension. The problem that motivated this work in found in the fact that the official evaluation data as Prova Brazil, the Students Evaluation International Program (PISA) and the National Intermediate Teaching Exam (ENEM), that evaluate, among others, abilities of reading and comprehending, have shown the fact that each time a larger number of children and adolescents are concluding basic education which is not a guarantee that our schools are forming good readers. This way, we searched in alphabetizing arguing and literacy authors, elements for the interpretation of the specificities of such processes and, then, subside the organization of a reading and comprehension work.

Key words: alphabetizing, literacy, reading, comprehension.

¹Professora da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná
e-mail: marli_ferrajac@hotmail.com

Introdução

**“Uma mente que se abre para uma
nova ideia, jamais voltará ao seu
tamanho original”**

(Albert Einstein)

Dados de avaliações oficiais como Prova Brasil, Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que avaliam, dentre outras, habilidades de leitura e interpretação, têm revelado que o fato de um número cada vez maior de crianças e adolescentes estarem concluindo a educação básica não é garantia de que nossas escolas estejam formando bons leitores.

Experiências vivenciadas na realidade escolar demonstram que as metodologias aplicadas ao grande contingente de alunos que acorrem à escola pública, nem sempre permitem o desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação que possibilitem aos alunos a compreensão da mensagem que o texto busca transmitir, ou seja, nem sempre possibilitam o letramento.

O baixo desempenho dos alunos brasileiros da educação básica, tanto em escolas públicas como privadas, no que se refere à leitura e interpretação de textos aponta a necessidade de a escola repensar a forma como tem encaminhado sua ação pedagógica no processo de apropriação de leitura. Isso implica buscar subsídios teórico-metodológicos que possibilitem o entendimento de como se dá esse processo, o que necessariamente exige a compreensão da relação entre alfabetização e letramento. Como estudiosos da área caracterizam esses processos? A decodificação da escrita garante a compreensão do conteúdo do texto? Como possibilitar a inserção do aluno no mundo da escrita, garantindo-lhe a leitura e compreensão de textos em situações de uso, de modo que, independentemente de seu grau de escolaridade ou posição social, possa inserir-se numa sociedade letrada como

a nossa? Como podemos organizar situações didáticas que possibilitem o desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação para alunos que, apesar de terem se apropriado do código escrito, não possuem fluência em leitura e não conseguem interpretar textos que circulam socialmente?

Essa problemática nos levou a buscar em autores que discutem a alfabetização e o letramento, dentre eles Soares (2006), Kato (2005) e Kleiman (2004), elementos para a compreensão das especificidades desses processos e, então, subsidiar a organização de um trabalho com leitura e interpretação com alunos da 5ª série do ensino fundamental. Em autores da Teoria Histórico-cultural, sobretudo nos estudos de Vygotsky, buscamos subsídios para a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento e suas implicações para a organização da prática pedagógica.

Neste artigo, apresentaremos o trabalho que desenvolvemos com alunos da 5ª série do ensino fundamental, de uma sala de apoio, do Colégio Estadual Cruzeiro do Oeste – Ensino Fundamental e Médio, no primeiro semestre de 2009, na área de língua portuguesa, especificamente no que se refere à leitura e interpretação de cartas, como a etapa final das atividades do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE).

O que é o PDE? Trata-se de um programa de formação continuada para os professores da rede pública estadual paranaense, desenvolvido em parceria com as Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná, cujo objetivo é proporcionar recursos teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, que resultem no enfrentamento de problemas presentes na Educação Básica, além do reconhecimento dos professores como produtores de novos enfoques para o ensino-aprendizagem. Neste programa, os professores da educação básica, afastados integralmente de suas atividades de sala de aula durante um ano, participam de cursos oferecidos pelas IES, realizam Grupos de Estudos em Rede (GTR) para a discussão de seus objetos de estudo, elaboram um projeto de intervenção pedagógica e desenvolvem um material pedagógico para ser implementado a partir do segundo ano do Programa, quando retornam às suas respectivas escolas (PARANÁ, 2007).

Uma vez compreendido o caminho percorrido para a realização deste artigo, passaremos à discussão de conceitos que fundamentaram a organização de situações didáticas com alunos da 5ª série do ensino fundamental, envolvendo situações de leitura e interpretação de textos que circulam socialmente. Por que o trabalho com leitura e interpretação?

Ao longo da história, os homens criaram formas de se comunicar, desde os gestos, o desenho, até a escrita, que se configuram como uma forma de garantir às novas gerações a aquisição dos bens culturais produzidos pela humanidade e sistematizados em signos: fórmulas, textos, mapas, gráficos, etc..

Segundo Leontiev (1978), ao internalizar a experiência produzida historicamente, cada sujeito particular adquire as capacidades e características humanas, ao mesmo tempo em que tem a possibilidade de desenvolver as funções complexas do pensamento, tais como a atenção voluntária, a percepção, a memória, o raciocínio, os sentimentos.

Vigotski (1999) postula que o desenvolvimento dessas funções não é um processo natural, tampouco condição para a aprendizagem. Ao contrário, é a aprendizagem que promove o desenvolvimento. Para que os sujeitos internalizem os conhecimentos e, juntamente com eles, as formas de pensar e ser, é necessário a mediação do outro, isto quer dizer que o desenvolvimento das funções superiores ocorre na interação social e por meio do uso dos signos.

Sabemos que não é qualquer ensino que promove o desenvolvimento intelectual dos estudantes, mas sim aquele que se adianta ao desenvolvimento. Nesse sentido, as intervenções do professor são cruciais para o desencadeamento de processos que irão determinar o desenvolvimento intelectual dos educandos, a partir da aprendizagem dos conteúdos escolares, dos conceitos sistematizados. Pode-se concluir que a aprendizagem não acontece somente nas interações do indivíduo com o seu meio, mas, principalmente, por meio das interações sociais, pois se há alguém para aprender, pressupõe-se que há alguém para ensinar e a escola é o espaço socialmente organizado para a efetivação dessa prática.

Tratando-se da aprendizagem da leitura e interpretação, é importante ressaltar que tal como os demais conceitos sistematizados – científicos – não é possível que alguém desenvolva a capacidade de ler e compreender sem o ensino intencional e sistematizado.

Ao ingressar na escola, o aluno possui um saber espontâneo, adquirido nas experiências vividas em diferentes situações e espaços sociais. A escola trabalha com o conhecimento científico e, ao transmitir determinado conteúdo, transmite, também, formas de pensar, analisar, reelaborar e agir. É importante ressaltar, ainda, que para se posicionar conscientemente, diante de qualquer fato, fenômeno ou conceito, é imprescindível o saber sistematizado. É difícil, por que não dizer impossível, o aluno emitir opiniões que ultrapassem o conhecimento empírico, imediato, se os conceitos espontâneos, que ele adquiriu em situações da sua vida cotidiana, forem tomados como pontos de partida e de chegada (GALUCH e SFORNI, 2006, p.6).

Os conceitos científicos são transmitidos em situações formais, sistematizadas, obedecendo a critérios de seleção e organização. O professor não detém a última palavra nesse processo, mas é o responsável por organizar situações de ensino, de levar o educando a internalizar o código lingüístico, bem como o seu significado. De acordo com as ideias defendidas por autores da Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento das capacidades cognitivas deve-se à aprendizagem, à apropriação da cultura expressa pelos conteúdos escolares.

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades humanas (LEONTIEV, 2004, p. 310).

Quando se tem como princípio que a escola é o *locus* de trabalho com o conhecimento sistematizado; que ao se apropriar de conceitos os sujeitos se desenvolvem e que a capacidade de leitura e interpretação é condição para a apropriação de conhecimentos de todas as áreas, a ação pedagógica, no que se refere à leitura, ultrapassa a mera decodificação, com vistas ao letramento.

Alfabetização: diferentes concepções

Houve época em que prevaleceu a concepção segundo a qual para a pessoa ser considerada alfabetizada bastava-lhe saber assinar o nome. A alfabetização consistia meramente na habilidade de codificar a língua oral em escrita e de decodificar a língua escrita em língua oral. Era uma técnica mecânica de codificação e decodificação de lições de “Evas e uvas” (SOARES, 2008, p.119), sem a preocupação com o sentido e o significado dos textos.

Aos poucos, a escola brasileira passou a desenvolver práticas de alfabetização fundamentando-se em novas concepções, tanto no que diz respeito ao processo de apropriação da escrita, como da própria alfabetização. Isso significou mudanças no trabalho com a alfabetização na formação inicial e continuada de docentes. A implantação do sistema de ciclos, para aumentar o tempo no processo de aquisição da leitura e escrita; e, mais recentemente, a implantação do ensino fundamental de nove anos. Essas mudanças ocorreram no contexto em que, cada vez mais, saber ler e escrever o nome ou redigir um simples bilhete é insuficiente para viver e participar da sociedade.

Concomitante a esse processo, expande-se a discussão sobre a necessidade do letramento. Mas no que consiste este processo? Quando surgiu? É um processo semelhante à alfabetização? Quem está alfabetizado está, conseqüentemente, letrado?

Em questão o letramento

Para Soares (2006), quando fatos novos são constatados ou surgem novas ideias a respeito de determinados fenômenos, vem a necessidade de serem criados outros vocábulos para tratar o assunto. Foi o que aconteceu com a alfabetização: diante de frequentes mudanças sociais, geraram-se demandas de usos da leitura e da escrita, resultando no termo letramento, ainda não dicionarizado, por ter surgido recentemente na língua portuguesa. Em dicionários mais antigos, podemos encontrá-lo, porém com uma conotação

diferenciada da que usamos no atual contexto escolar.

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 2006, p. 17-18).

Falar em letramento é rever as dimensões do aprender a ler, interpretar e escrever; é dar uma significação a esse processo, levando o aluno a praticar socialmente a leitura de forma crítica e autônoma; é analisar o quadro atual dos leitores no interior das escolas, revendo os métodos de aprendizagem, as estratégias aplicadas, principalmente no que diz respeito à motivação à leitura e aos textos oferecidos aos alunos, de forma que possamos levá-los a incorporarem a prática da leitura, pois para a pesquisadora:

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não lêem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, [...] não conseguem encontrar informações numa conta de luz, numa bula de remédio (SOARES, 2006, p. 46).

Diante dessa realidade, há a necessidade de, na escola, ser trabalhado o letramento, cuja versão da palavra inglesa “literacy” pode ser traduzida como a condição ou estado que assume aquele que aprende a ler e escrever, diz Soares (2006).

A leitura e a escrita, embora sejam práticas diferenciadas, relacionam-se e se complementam. O bom leitor tem muito mais possibilidade de vir a ser um bom produtor de textos, uma vez que estes servirão de referência para a escrita. Assim, a leitura, desde cedo, deve ser prioridade em todas as atividades curriculares.

Para Kato (2005), Kleiman (1995) e Soares (2006, 2008), o letramento envolve a função social da escrita, de forma que o aluno consiga organizar seu pensamento, registrar suas ideias com clareza e, sobretudo, comunicar-se fluentemente. Soares exclui completamente o grau zero de letramento e

defende que há níveis de habilidades, capacidades e conhecimentos a serem levados em consideração, de acordo com o contexto no qual a pessoa está inserida. Mas como esse processo se efetiva? Qual a participação da escola?

Uma sociedade grafocêntrica como a nossa exige que os indivíduos saibam, além de ler e escrever, interpretar sequências de ideias, estabelecer comparações, identificar a linguagem figurada, fazer previsões iniciais sobre o sentido de um texto, construir significados combinando conhecimentos prévios e informação textual, refletir sobre o significado do que foi lido, tirar conclusões e fazer julgamento, reconhecer as linguagens informal e formal, sendo esta responsável por levá-lo a praticar uma comunicação clara e objetiva que possibilitará sua inserção e participação na cultura letrada.

Diante desta constatação, não basta à escola alfabetizar; é preciso dar condições para que os alunos tornem-se leitores competentes. Para muitos deles, a escola é o único espaço de interação com textos e práticas de leituras. Por isso, é fundamental proporcionar-lhes o acesso a diferentes gêneros textuais, organizando situações de alfabetização e letramento.

Gêneros textuais: o letramento em foco

Alfabetizar letrando é possibilitar ao aluno o domínio de um processo complexo de compreensão de significados por meio do código escrito de maneira que ele possa usar a língua escrita nas mais diversificadas situações de leitura na vida pessoal e social, de modo que tendo acesso ao conhecimento sistematizado, possa desenvolver suas capacidades cognitivas e assim compreender os textos presentes no cotidiano.

Bakhtin (2003, p.263) divide os gêneros textuais em primários e secundários, sendo secundários os que se dão em situações mais complexas de comunicação, como nas áreas jurídicas, acadêmicas e artísticas. Já os primários ocorrem na esfera do cotidiano com características próprias e estão em discussão nesse trabalho. Para Bakhtin (2003), os tipos relativamente estáveis de enunciados são denominados gêneros discursivos, os quais

compreendem a mobilidade, a dinâmica, a fluidez, a imprecisão da linguagem. Como ponto de partida para um estudo acerca dos gêneros, devemos considerar:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros de discurso. [...] Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo do cotidiano (saliente-se que a diversidade das modalidades de diálogo do cotidiano [...] o relato do dia-a-dia, a carta (em todas as suas diversas formas) [...] documentos oficiais, manifestações publicísticas, as variadas forma de manifestações científicas e todos os gêneros literários (BAKTHIN, 2003, p. 262).

A necessidade de interação entre os homens e a velocidade com que os fatos são difundidos fizeram com que outros gêneros fossem criados, adaptados e renovados para se colocarem a serviço da comunicação. Sem contar que, hoje, a internet oferece uma vasta produção textual que já faz parte da vida da maioria das pessoas, trazendo mudanças no sistema de leitura, que estão sendo incorporadas em nossa prática pedagógica.

Dimensões da leitura

Intencionalidade, informatividade, coesão, coerência e intertextualidade são algumas dimensões que compõem um texto e precisam ser compreendidas pelos alunos, a partir do momento em que se inicia o processo de leitura e interpretação textual.

Todo texto está inserido num contexto de produção e tem uma intencionalidade. Como a própria palavra já nos remete, é intenção do autor ao produzir determinado gênero textual: divertir, persuadir, instruir, informar, refletir, dentre outras.

Coesão e coerência são aspectos essenciais à compreensão e articulação do texto e caminham sempre juntas. Por coesão, entendemos o texto, não como um emaranhado de ideias soltas, sem nexos, mas sim, com

frases e períodos organizados gramaticalmente por meio dos elementos coesivos, o que consiste em amarrar as ideias para haver uma unidade significativa; enquanto a coerência se faz pela organização e sequência dessas mesmas ideias, estabelecendo uma relação de harmonia para que o texto se estruture dentro do gênero proposto, de forma que não haja contradição e ambigüidade entre as partes, garantindo o sentido do texto.

Quanto à intertextualidade, segundo as Diretrizes curriculares de Língua Portuguesa do Paraná, “há que se levar em conta o diálogo, as relações estabelecidas entre os textos, [...] o diálogo intertextual não esgota as possibilidades dialógicas de um texto, multiplica-as”. Assim um texto leva a outros textos [...] (PARANÁ, 2006, p. 25).

Alunos da 5ª série do ensino fundamental e a sala de apoio

Não raro, existe a ideia de que todos os alunos que chegam à segunda fase do ensino fundamental são capazes de ler e interpretar textos com desenvoltura. Todavia, a realidade de nossas escolas tem revelado uma situação diferente. Muitos alunos da 5ª série conseguem decodificar, porém não compreendem o que leem. Há, também, aqueles que apesar de terem sido promovidos para essa série, não se apropriaram do código. Esse é um desafio para o qual precisamos buscar encaminhamentos. Se a criança ainda não é capaz de ler e escrever, ou seja, se não consegue transformar as letras em sons e os sons em letras – condição primeira para a interpretação – cabe à escola retomar aspectos da alfabetização ainda não dominados.

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) implantou em 2004 o programa “Sala de Apoio à Aprendizagem”, para atender a alunos que frequentam a 5ª série do Ensino Fundamental e que apresentam desempenho insatisfatório para essa série. O atendimento acontece no período contrário, com quatro aulas semanais, divididas em dois dias. Na disciplina de Língua Portuguesa, o objetivo é trabalhar com a oralidade, leitura e escrita. Há um sistema de revezamento no programa; os alunos frequentam por um tempo

determinado até apresentarem condições de desenvolver os conteúdos em sala no mesmo nível dos demais colegas da série em curso. Foi em uma dessas salas que realizamos o nosso trabalho de intervenção.

O trabalho de leitura e interpretação na sala de aula

Conforme destacado nos elementos introdutórios deste artigo, a habilidade de decodificar não é sinônimo da capacidade de ler e interpretar. Portanto, o grande desafio da escola que visa o desenvolvimento dos alunos, não é formar sujeitos que saibam simplesmente ler, mas que consigam atribuir significados aos mais variados textos. Um leitor que consegue ir além do código é capaz de compreender o conteúdo e o objetivo de diferentes gêneros textuais.

Para a implementação do trabalho voltado para a leitura e interpretação, inicialmente propusemos aos alunos que fizessem um levantamento dos diferentes textos que estão presentes na nossa realidade. Por que começamos dessa forma?

Uma das formas de trabalhar com os textos que diariamente os alunos têm contato – como bilhetes, cartas, *e-mails*, passagens de ônibus, ingressos de cinema, faturas de água, luz e telefone, poesias, textos informativos, *outdoors*, placas de trânsito, rótulos, propagandas, músicas, lista telefônica, bula de remédio, dentre outros – seria pela definição e exemplo de cada um deles, fornecidos pelo próprio professor. Esta forma de ensino, apesar de estar centrada no conhecimento, dificulta a compreensão por parte do aluno, pois ele não passa por um processo de atividade mental com o conteúdo, não toma consciência do próprio conceito.

Partindo do princípio vygotskyano segundo o qual a aprendizagem é um processo ativo e que “[...] educar é intervir na capacidade de ser e agir das pessoas, pelas mediações culturais, isto é, pelos instrumentos simbólicos e materiais, num contexto de relações comunicativas (LIBÂNEO, s/d, p. 02), organizamos o ensino de modo que os alunos pudessem compreender os

diferentes tipos de texto, sem que se limitassem a sua definição. Assim, fomos trabalhando diferentes gêneros textuais, destacando suas características, suas diferenças, sua estrutura e, sobretudo, seu contexto de uso, tendo em vista que “[...] o ensino e a aprendizagem constituem um momento intrinsecamente necessário ao desenvolvimento, na criança, das características psíquicas humanas. Está-se falando do ensino que promove a reflexão, a análise, a síntese” (PALANGANA, GALUCH e SFORNI, 2002, p. 119).

A cada aula, um texto era trabalhado: fazíamos a leitura; destacávamos as ideias do texto, retomando informações; buscávamos compreender o vocabulário, inicialmente, no contexto, recorrendo ao dicionário quando necessário; interpretávamos, destacando o tema do texto, as especificidades de cada gênero até chegar à reflexão sobre o gênero textual, seu conteúdo e apresentação. Esse trabalho de leitura sempre esteve interligado a situações em que se priorizavam aspectos da alfabetização, tendo em vista se tratar de crianças que ainda não haviam se apropriado adequadamente do código.

Uma das atividades de leitura e interpretação desenvolvidas com os alunos da sala de apoio foi com correspondências recebidas pela família dos alunos. As crianças trouxeram faturas de água, telefone, luz, *folders*, textos informativos, dentre outros. Começamos a leitura pela fatura de água, uma vez que se trata de um texto que todos recebem mensalmente e que tem uma especificidade própria, cuja interpretação envolve conhecimentos de diferentes áreas. Organizamos os alunos em grupos para que, com base em uma fatura de água, pudessem responder às seguintes questões:

- a) Nos últimos seis meses, em que mês houve maior consumo?
- b) Nesta fatura, qual o valor maior, o referente à água ou o referente ao esgoto?
- c) Qual o valor total a ser pago?
- d) Nesta fatura, foi cobrado algum valor referente a outros serviços? Qual?
- e) Qual foi a média de consumo dos últimos meses?
- f) A fatura referente à água é mensal. A quantos dias de consumo refere-

se esta conta?

g) Se quisermos obter alguma informação, podemos entrar em contato com a SANEPAR via telefone. Qual é o número que consta na fatura?

h) A fatura refere-se a que mês?

i) Em que dia foi realizada a leitura?

j) Nós podemos autorizar o débito de faturas de telefone, água, luz em nossa conta corrente. Há alguma informação nesta fatura que indica que esta conta será debitada?

k) Qual a data de vencimento dessa fatura?

l) Qual é a unidade de medida para calcular o consumo de água?

Ao identificarem que a unidade de medida do consumo de água é o metro cúbico, surgiu a necessidade de aprofundar estudos sobre este conteúdo. Assim, foi realizado um trabalho interdisciplinar em parceria com o professor de matemática, que além de trabalhar o próprio conceito ampliou o estudo para a forma como são cobradas as taxas de água e esgoto, envolvendo conceitos de multiplicação e porcentagem.

A exploração da fatura de água desencadeou um estudo sobre as siglas com as quais cotidianamente nos deparamos. A sigla com base na qual surgiu a necessidade desse estudo foi SANEPAR. Um dos alunos perguntou:

Aluno: “Professora, o que são siglas”?

Essa pergunta, aliada à observação de um aluno que disse: “Professora, eu morava em São Paulo e lá é SABESP”, levou-nos a realizar um levantamento de diferentes siglas, partindo da leitura de mapas, cujos estados estão identificados com suas respectivas siglas.

Essa atividade motivou os alunos a buscarem novas siglas em diversos textos. Construímos, então, um quadro com siglas que indicam documentos pessoais, estados, serviços prestados à comunidade, instituições de ensino; instituições bancárias, repartições públicas, setores de empresas, etc. Nessa atividade, observamos que siglas até então desconhecidas passaram a fazer parte do vocabulário dos alunos de forma significativa, ao mesmo tempo em que os alunos foram ampliando o próprio conceito ao qual a sigla se refere.

Na organização do quadro acima relatado, as siglas que mais motivaram os alunos a buscarem o seu significado foram aquelas referentes aos documentos pessoais, como RG, CPF e RN. O que de início foi apenas um interesse pela sigla, levou-nos a um trabalho de interpretação das informações contidas nesses documentos. Expressões como “foi declarante, o genitor”; “profissão: ‘do lar’”, “órgão emissor”; “Secretaria de Segurança Pública do Estado” desencadearam a busca pela compreensão tanto de informações explícitas, como de informações implícitas e de interpretação e reflexão, uma vez que além da leitura dos documentos chegamos à discussão da função de cada um deles.

Um dos alunos manifestou-se dizendo: “Eu nunca soube que o dedão no documento do meu pai são as impressões digitais dele”. Outro, disse: “Quero tirar meu RG para ser identificado como cidadão”. Nesse aspecto, embora a intenção primeira não fosse discutir questões ligadas à cidadania, o trabalho acabou resultando em muitos casos de alunos que providenciaram documentos pessoais, principalmente o RG, e situações em que as crianças tiveram contato pela primeira vez com seu próprio registro de nascimento. Alguns alunos constataram que a grafia do próprio nome era diferente daquela utilizada por ele.

O trabalho com a leitura e interpretação de documentos pessoais teve continuidade com outras atividades. Porém, passaremos a relatar o trabalho desenvolvido com um gênero textual particular: a carta.

O trabalho com o gênero textual “carta”

Iniciamos o trabalho com este gênero textual, solicitando aos alunos que indicassem a forma como se comunicam, por escrito, com outras pessoas. Feito esse levantamento, perceberam que, atualmente, a forma de comunicação por escrito tanto pode ser impressa como virtual, pois muitos utilizam o MSN, o ORKUT, o E-mail e os blogs. Ao compararem os meios utilizados atualmente com os utilizados por seus pais e avós, perceberam que

a carta é uma forma de comunicação por escrito que ainda permanece.

Destacamos que nesse momento do trabalho, o conceito de carta que os alunos tinham, adquirido em situações do cotidiano, foi sendo ampliado, configurando-se naquilo que Vygotsky aponta como a ampliação dos conceitos espontâneos em direção aos científicos.

Diferentemente dos conceitos espontâneos, os científicos são desenvolvidos a partir de procedimentos analíticos e não pela experiência concreta imediata. Estes conceitos são adquiridos por meio do processo da instrução, requerendo atos de pensamento inteiramente diversos, associados ao livre intercâmbio no sistema de conceitos, à generalização de generalizações, enfim, a uma operação consciente e arbitrária com os conceitos espontâneos: *'a questão está justamente aí, pois o desenvolvimento consiste nesta progressiva tomada de consciência dos conceitos e operações do próprio pensamento'* (VYGOTSKY, 2001, p. 279).

Os alunos conheciam a carta pessoal, pois se trata de uma modalidade de texto que circula entre familiares e amigos. Todavia, não conheciam outros tipos de cartas, como a carta do leitor, carta comercial, carta argumentativa, carta de opinião, entre outras. Apesar de termos comentado sobre as correspondências formais, este tipo de correspondência – redações técnicas de documentos que estão a serviço das empresas, comércios, órgãos oficiais, possuem características próprias como a correção, precisão, objetividade, impessoalidade, clareza, harmonia e polidez, além de uma linguagem específica, padronizada e objetiva – não foi objeto de estudo.

Depois dessa atividade, organizamos a turma em duplas e cada um escreveu uma carta para o outro. Apesar de todo o trabalho anterior, ainda surgiram perguntas como: “Como começa uma carta”? “O que é o vocativo”? “Precisa assinar”? Através da intervenção, as dúvidas foram sendo gradativamente sanadas.

Quando uma palavra nova é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento mal começou: a palavra é primeiramente uma generalização do tipo mais primitivo; à medida que o intelecto da criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado- processo este que acaba por levar à formação dos verdadeiros conceitos. O

desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar [...] (VYGOTSKY,1991, p.71-2).

Procuramos direcionar o assunto da carta, selecionando alguns tópicos, como: programar um passeio, fazer a pesquisa de história juntos, estudar para a prova, combinar um passeio, entre outros. Foi criado um clima de suspense para que o colega não soubesse, antecipadamente, o conteúdo da carta. Após a escrita individual, cada aluno lia sua carta, fazíamos a correção e ele procedia para fazer a re-escrita. A seguir, providenciamos a postagem da carta pelo correio, no endereço do amigo, como carta social². Estipulamos uma data para que todos trouxessem as cartas recebidas e as lessem em sala de aula. Cada um respondeu a carta ao amigo e, num segundo momento, foi depositada em uma “caixa postal” confeccionada para a sala de aula, uma vez que eles já conheciam todo o processo de encaminhamento.

Essa prática pedagógica criou uma grande expectativa nos alunos. Determinamos um prazo para que todos os alunos escrevessem as cartas, sempre com a nossa intervenção, inclusive, com participação da professora regente. Escrevemos cartas endereçadas aos alunos. Houve o envolvimento da equipe pedagógica do colégio, que também escreveu uma carta, parabenizando-os e incentivando-os a persistirem nas aulas de apoio. No dia da abertura da caixa, foi uma grande euforia, todos queriam ler as cartas e assim criamos uma situação comunicativa real.

Encaminhamento metodológico

Demos início ao trabalho realizando, com a seguinte problematização feita aos alunos: Imagine que você é uma pessoa do interior, mora numa

² A Carta Social é destinada exclusivamente às pessoas físicas (remetente e destinatário). Os correios (ECT) Empresa de Correios e Telégrafos, criaram a Carta Social para facilitar o acesso aos serviços postais às camadas menos favorecidas de nossa população. O preço de envio de uma carta social é apenas 0,01 centavo (um centavo) e escrevemos Carta Social acima do local do CEP(Código de Endereçamento Postal) do destinatário. E não esqueça, o endereço do remetente e do destinatário devem estar escritos à mão e a carta não pode pesar mais do que 10 gramas! Ela só funciona em território nacional.

residência confortável, porém humilde, com boa vizinhança, ar puro, natureza exuberante. De repente, em razão dos estudos, necessita morar em uma cidade grande, num bairro distante do centro, em um pequeno apartamento e dependendo de transporte coletivo, sem amizades, longe do aconchego da família. Sabemos que você poderia usar os recursos tecnológicos para falar com a sua mãe, porém para reduzir custos e consciente de que as palavras escritas são carregadas de emoções e sentimentos, preferiu escrever uma carta relatando, as dificuldades enfrentadas com essa mudança na sua vida. Agora é a sua vez!!!

Outras atividades similares foram desenvolvidas, entretanto a partir de agora, passaremos a relatar o trabalho desenvolvido com a carta do leitor.

Inicialmente, distribuímos revistas para serem lidas livremente pelos alunos, sugerindo que cada um deveria selecionar um assunto para ser lido e comentado em sala de aula. Esclarecemos sobre a organização do índice de uma revista, com a finalidade de facilitar a leitura, o reconhecimento das seções de uma revista e identificamos a seção “cartas do leitor”. Fizemos alguns comentários sobre o conteúdo das cartas selecionadas e os alunos puderam perceber que o assunto é sempre referente a uma questão polêmica, abordada na mídia, podendo caracterizar-se como repúdio, elogios, críticas, sugestões ou simplesmente tecer comentários acerca do fato.

Ao propormos atividades com revistas e jornais, precisamos direcionar bem o que se pretende que os alunos apropriem. Há uma forte tendência de o aluno se prender a futilidades, principalmente às imagens. Esta questão pode ser melhor compreendida coma seguinte passagem:

O que deve desafiar e ocupar os professores não são as atividades nas quais os alunos desempenham sozinhos com declarada competência, pois essas pouco ou nada acrescentam ao desenvolvimento. Cabe a eles, isto sim, preocuparem-se e ocuparem-se com os conteúdos, as atividades, nos quais o desempenho do aluno depende de mediação, de ensino (PALANGANA, GALUCH e SFORNI, 2002, p. 119).

Selecionamos fragmentos da matéria da revista “ISTOÉ”, de “16 de

janeiro/2008, nº 1993, Ano 31”, intitulada “Vaidade em Excesso”, para ser lida e comentada em sala de aula. Realizamos um debate sobre o assunto e levantamos os pontos positivos e negativos acerca do tema. Era um assunto do conhecimento de todos, uma vez que a mídia explora e “dita” um padrão de beleza para as adolescentes. Rapidamente abordaram a problemática de uma personagem de uma novela que sofria de bulimia, o que nos motivou a realizar, posteriormente uma pesquisa sobre essas doenças modernas: bulimia, anorexia e suas consequências.

Como o objetivo era a carta do leitor, comentamos o conteúdo das cartas selecionadas e os alunos puderam perceber os diferentes pontos de vista. Nesse momento, recorremos à revista da semana seguinte, de “23 de janeiro/2008, nº 1994, Ano 31”. Os alunos, então, perceberam que para compreender o conteúdo da carta, foi preciso retomar a reportagem da revista na semana anterior, comprovando o princípio de que nada se escreve por acaso, mas sim dentro de um contexto de produção. Observou-se também, que os leitores são de todas as partes do Brasil e que eles, na condição de alunos-leitores, também podem expressar-se nessa página, o que exige o domínio desse gênero textual. Ao redigir uma carta, devemos nos preocupar com a clareza, a coesão e coerência das ideias, a grafia correta das palavras e evitar o uso de palavras ou expressões pejorativas, haja vista que serão publicadas e lidas por muitas pessoas. Atualmente, com as facilidades que a internet nos oferece, podemos fazer uso do e-mail. Embora seja uma tarefa complexa, se for bem direcionada, poderá ser realizada pelo aluno, uma vez que a sua situação atual de aprendizagem será modificada com a aquisição do conhecimento, através da nossa mediação.

O acesso aos sistemas ortográficos e gramaticais permite à criança tomar conhecimento de sua própria atividade como usuária da língua e, assim, alcançar um nível superior no desenvolvimento da linguagem de modo geral. A apropriação desses sistemas, todavia, não é espontânea, ela exige a mediação intencionalmente organizada tal como podemos depreender das reflexões de Leontiev (1983), possibilitando o desenvolvimento de funções psíquicas superiores como a atenção arbitrária, a memória lógica e o pensamento abstrato. Nisso evidenciam-se as inter-relações apontadas por Vygotsky

entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento (GALUCH e SFORNI, 2009, p.11).

Através da leitura e análise, o aluno consegue perceber as marcas linguísticas, encontrar dados, compreender a classificação (carta do leitor) e a função social dessa modalidade de comunicação que é posicionar-se criticamente diante de um fato. Cada aluno leu e entendeu como se dá o processo de produção da carta do leitor. Inferimos novas significações a partir das palavras novas encontradas nas cartas, exploramos os dados do remetente: local, sigla do estado, público alvo, circulação da revista, seções, data da publicação, nº e ano. Foi quando o aluno comentou: “Esse leitor é do estado de Minas gerais, olha a sigla MG”. Nesse momento, percebemos que a compreensão das siglas havia acontecido.

Nova problematização

Renata é uma adolescente insatisfeita com o seu corpo, em razão dos padrões de beleza ditados pela mídia. “Mulher para ser bonita precisa ser magra, alta, cabelos longos, olhos claros...” Ela não consegue mais se alimentar, se acha gorda, feia e rejeitada. Passa o dia todo trancada em seu quarto visitando os blogs de outras meninas com o mesmo problema. Posicione-se diante desse fato e escreva uma carta de leitor, supondo a publicação na revista. Sugira à jovem pedir apoio aos pais, fazer um tratamento psicológico e acima de tudo, aceitar-se e viver livre desses conflitos.

Ao colocarmo-nos como mediadores, propusemos atividades com o objetivo de esclarecer aos alunos a função desses textos e todas as informações neles contidas. No desenvolvimento das atividades, percebemos que os alunos conseguiram fazer novas inferências relacionadas à intencionalidade do texto, à coesão e à coerência. É também o momento propício para o aluno compreender qual a função social da escrita, interpretando textos em situações reais de uso, ou seja, em situações de letramento.

Falar em letramento é rever as dimensões do aprender a ler e escrever,

dando novas significações ao ensino, partindo de leituras do cotidiano, ou seja, do conhecimento espontâneo. Quando falamos em documentos pessoais, pagamento de contas, todos os alunos demonstram interesse, pois são assuntos discutidos no cotidiano de cada um. Assim, alfabetizar letrando é proporcionar a compreensão desses textos que por vezes são complexos, mas se trabalhados, podem ser facilmente compreendidos. Para Kleiman (2000), um projeto que priorize o letramento se constitui num conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos, cuja realização envolve o uso da escrita e leitura e interpretação de textos.

Parafraseando Oliveira (2005, p. 27), a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas fundamentalmente mediada. As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana.

Ao ler textos, faturas, cartas, documentos pessoais, entre outros, consideramos estar fornecendo ao aluno instrumentos auxiliares para o acesso ao conhecimento e gradativamente podemos detectar seu nível de inferência e compreensão. Ao explicar, tanto oralmente quanto por escrito, o aluno expõe o seu processo de compreensão, o que nos permite fazer as intervenções necessárias para a superação das dificuldades.

Levando-se em consideração que no ensino fundamental, os alunos são crianças em fase de aquisição e início de desenvolvimento da linguagem escrita, oralidade e interpretação, precisamos propor leituras diversificadas, pesquisas, estudos, questionamentos com a intenção de conseguir sanar os problemas de aprendizagem. Desse modo, criam-se situações de ensino que os levem a superar as dificuldades, dando-lhes a possibilidade de sair do conhecimento espontâneo e avançar para níveis maiores de abstração, abrindo caminho para os conhecimentos científicos.

Sabemos que a ajuda mútua, as discussões, a formulação de hipóteses e a interação em sala de aula são momentos de grande aprendizagem. E ao solicitar a ajuda do professor, o aluno utiliza recursos legítimos para promover seu desenvolvimento, bem como a ajuda de seus colegas do grupo. Os grupos de crianças são sempre heterogêneos [...] e umas podem contribuir para o desenvolvimento das outras

(OLIVEIRA, 2005, p. 64).

Conclusão

Ao realizarmos esse estudo, aliado às experiências vivenciadas em sala de aula, percebemos que o fato de o aluno saber decodificar pequenos textos não significa que ele saiba interpretá-los, uma vez que para desenvolver a capacidade de leitura e interpretação é preciso criarmos situações sistematizadas de ensino, com direcionamentos e intencionalidade. Ao propor um trabalho com os gêneros textuais, identificando suas características e funcionalidade, necessitamos conhecer tanto o conteúdo específico, como os aspectos referentes à relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

Atualmente, são inúmeras as discussões acerca da alfabetização e do letramento e sua efetivação é motivo de constante preocupação no interior das escolas. Esperamos que as ideias aqui apresentadas, somadas a tantas outras já existentes, sobretudo às experiências dos educadores paranaenses que se encontram em formação contínua, contribuam para a união da teoria à prática. Essa é uma das condições para que possamos levar nossos alunos a desenvolverem habilidades essenciais de leitura e interpretação, proporcionando-lhes o desenvolvimento de pensamento cada vez mais complexo. Contribuir para que os alunos com dificuldades de leitura e interpretação textual deem um passo em direção ao desenvolvimento dessa capacidade imprescindível para sua inserção na cultura letrada. Por isso, essas habilidades precisam ser trabalhadas sistematicamente, através da intervenção pedagógica, envolvendo de forma responsável, todos aqueles que direta ou indiretamente fazem parte desse processo.

Referências

BAKTHIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Brasil. Ministério da Educação; Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Anísio Teixeira; PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: **Prova Brasil: Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. BRASÍLIA .Pró Letramento. **Alfabetização e Linguagem**, 2008.

GALUCH, Maria Terezinha B. SFORNI, Marta Sueli de F. **Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural**. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 111-124, jan./abr. 2009.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda ; SFORNI, M. S. F. . **Conteúdos Escolares e Desenvolvimento Humano: Qual a unidade?**. Comunicações (Piracicaba), v. ano 13, 2006.

KATO, M. **No mundo da escrita : uma perspectiva psicolingüística**. 7ª ed. São Paulo. Editora Ática, 2005.

KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A.B. *Oficina de leitura. Teoria e Prática*. 10ª edição. Campinas. Editora Pontes, 2004.

KLEIMAN, Angela B. **O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?** In: KLEIMAN, Angela B.;SIGNORINI,I. (Orgs.) *O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LEONTIEV, A. N. **A transformação socialista do homem**. URSS: Varnitso (Nilson Dória, Trad.). Recuperado em 30 de Janeiro de 2006, de <http://.marxixts.org>. 2004

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia, personalidad**. Habana: Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978

LIBANEO, José C. **Didática e Epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas**. Maringá, PR. PDE, UEM, 2008.

- LOBATO, M. **Cartas de amor**. São Paulo: Gráfica Urupês, 1969.
- OLIVEIRA, Marta Kol.de. Vygotsky. **Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. 4ª Ed.São Paulo: Scipione, 2005.p.62.
- PALANGANA, I. C.; GALUCH, Maria Terezinda Bellanda . **Avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem: um desafio que persiste**. Revista UNIFAMMA, v. 6, p. 30-36, 2007.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Sala de apoio. Instrução nº 022/2008 & Resolução nº 371/2008. Disponível no Portal Educacional. Acesso em 25/11/2009.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa**. Curitiba, 2006. Disponível no Portal Educacional.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Portal Educacional**. Curitiba, 2009. Acesso em 20/11/2009.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretrizes Curriculares. Curitiba, 2006. Disponível na página do Portal Educacional do Estado do Paraná.
- RABELO, C.; JORDÃO, C. **Vaidade em Excesso**. ISTOÉ. São Paulo, 2008, nº 1993. Data: 16/01/2008. Pg. 36.
- SILVA, F. M. **Vaidade**. ISTOÉ. São Paulo, 2008, nº 1994. Data: 23/01/2008. Pg. 14.
- SFORNI, M. S. F. ; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda . **Conteúdos Escolares e Desenvolvimento Humano: Qual a unidade? Comunicações** (Piracicaba), v. ano 13, p. 150-158, 2006.
- SOARES, M. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SOARES,M. Alfabetização e letramento. São Paulo:Contexto, 2008
- VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. Em A. R. Luria, A.N.Leontiev & L. S. Vygotsky (Orgs),**Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento** (pp.01-18). São Paulo:Moraes,1991.
- VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes,1999.
- VIGOTSKI, L. S.**Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria de Penha Villalobos. 6ª ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo. 1998. A Construção do Pensamento e da linguagem. Martins Fontes 2001, p.279.

www.correios.com.br/produtos_servicos/catalogo/.../carta.cfm *Carta social*. Acesso em 23/11/2009.