

**VERA WANNMACHER PEREIRA
DALVA MARIA ALVES GODOY
KÁRI LÚCIA FORNECK
RONEI GUARESÍ**
(ORGANIZADORES)

**COMPREENSÃO DE TEXTOS
E ESTRATÉGIAS DE LEITURA
NA ESCOLA**

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os capítulos desta obra foram avaliados e revisados por pares.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Compreensão de textos e estratégias de leitura na escola
[Recurso eletrônico]/Organização de Pereira, Vera Wannmacher;
Alves, Dalva Maria; Forneck, Kári Lúcia; Guaresi, Ronei. – Vitória
da Conquista, BA: Editora Fonema e Grafema, 2024.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-272-0617-0
DOI 10.29327/5410940

1. Compreensão de texto. 2. Estratégias de leitura. 3. Ensino.
I. Título. II. Organizadores.

CDD 370

**VERA WANNMACHER PEREIRA
DALVA MARIA ALVES GODOY
KÁRI LÚCIA FORNECK
RONEI GUARESÍ**
(ORGANIZADORES)

**COMPREENSÃO DE TEXTOS
E ESTRATÉGIAS DE LEITURA
NA ESCOLA**



Copyright © 2024 Editora Fonema e Grafema
Coordenação editorial: Editora Fonema e Grafema
Diagramação e Capa: Duci Ferraz
Imagem da Capa: Freepik
Revisão: Kári Lúcia Forneck

CONSELHO EDITORIAL E CIENTÍFICO

Adilson Ventura
(UESB - Vitória da Conquista)

Alzira Ferreira da Silva
(UESB - Vitória da Conquista)

Benedito Gonçalves Eugênio
(UESB - Vitória da Conquista)

Claudionor Alves da Silva
(UESB - Vitória da Conquista)

Ferdinand Martins da Silva
(UESB - Vitória da Conquista)

Maria Deusa Ferreira da Silva
(UESB - Vitória da Conquista)

Ronei Guaresi
(UESB - Vitória da Conquista)

Roque Mendes Prado Trindade
(UESB - Vitória da Conquista)

EDITORA FONEMA E GRAFEMA
Avenida Jorge Portugal, 200
Universidade – 45032-192
Vitória da Conquista (BA) – Brasil
www.fonemaegrafema.com.br
editora@fonemaegrafema.com.br
+55 77 99980-0282

S U M Á R I O

PREFÁCIO	8
<i>Ronei Guaresi</i>	
APRESENTAÇÃO.....	12
<i>Vera Wannmacher Pereira</i>	
<i>Kári Lúcia Forneck</i>	
CAPÍTULO 1	
ESCOLA E UNIVERSIDADE: UMA PARCERIA EM PESQUISAS E APRIMORAMENTO PARA AUXILIAR PROFESSORES NA FORMAÇÃO DE BONS LEITORES	19
<i>Marcio Pezzini França</i>	
CAPÍTULO 2	
O QUE É E COMO SE DESENVOLVE A COMPREENSÃO DA LEITURA. 26	
<i>Maria Regina Maluf</i>	
<i>Elianne Madza de Almeida Cunha</i>	
<i>Flavia Renata Silva Souza</i>	
CAPÍTULO 3	
CONHECIMENTO PRÉVIO E METACOGNIÇÃO NO PROCESSO DE COMPREENSÃO LEITORA.....	41
<i>Clarice Beatriz da Costa Söhngen</i>	
CAPÍTULO 4	
COMPREENDENDO A CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA.....	58
<i>Ana Paula Rigatti-Scherer</i>	
<i>Clarice Staub Lehnen</i>	
<i>Gabriela Castro Menezes de Freitas</i>	
<i>Marília Marques Lopes</i>	

CAPÍTULO 5	
O ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA DE LITERATURA INFANTIL EM UMA PERSPECTIVA DE DESENVOLVIMENTO DO LEITOR	78
<i>Elenice Andersen</i>	
CAPÍTULO 6	
METACOGNIÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE LEITURA	93
<i>Karla Araújo Pinheiro</i>	
<i>Amanda Beatriz Santos Orellana</i>	
<i>José Ferrari-Neto</i>	
CAPÍTULO 7	
TECENDO UM PANORAMA PARA A LEITURA NO BRASIL EM TEMPOS DE INCLUSÃO E EQUIDADE.....	109
<i>Arceloni Neusa Volpato</i>	
<i>Rejane Dutra Bergamaschi</i>	
CAPÍTULO 8	
AS TEORIAS PEDAGÓGICAS E A PRÁTICA DOCENTE	122
<i>Angela Chuvas Naschold</i>	
CAPÍTULO 9	
AVALIAÇÃO DE RESUMO: UM INSTRUMENTO COMO REFERENCIAL DE ANÁLISE.....	135
<i>Marília Marques Lopes</i>	
CAPÍTULO 10	
EFEITO DA REGULARIDADE NA ACURÁCIA DE CONVERSÃO GRAFOFONÊMICA NA LEITURA DE PALAVRAS ISOLADAS E NO CONTEXTO	151
<i>Cristiane Vieira Costa Abreu</i>	
<i>Ducirlândia Ferraz de Souza</i>	
<i>Ronei Guaresi</i>	
CAPÍTULO 11	
LIVRO DE LÍNGUA PORTUGUESA BURITI MAIS: UMA ANÁLISE SOBRE COMPREENSÃO DE LEITURA.....	171
<i>Maria Eduarda Fernanda dos Santos de Fraga</i>	
<i>Dalva Maria Alves Godoy</i>	
CAPÍTULO 12	
O <i>GUESSING GAME</i> NA LEITURA DE TEXTOS NA ESCOLA: FUNDAMENTOS E MATERIAIS DE ENSINO	194
<i>Vera Wannmacher Pereira</i>	
<i>Danielle Baretta</i>	

CAPÍTULO 13	
PRETEXTOS CON-TEXTOS EXPERIENCIAS DE LECTURA Y LITERATURA PARA LA COMPRESIÓN	213

Henry Wilson León Calderón
Dina Sofía Gualdrón Álvarez

CAPÍTULO 14	
ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA COMPREENDER E APRENDER COM O TEXTO	238

Luís Filipe Barbeiro
Célia Barbeiro

CAPÍTULO 15	
ESTRATÉGIAS PROMOTORAS DE FLUÊNCIA EM LEITURA: RELATO DE UM CASO EM PORTUGAL	260

Sílvia Garrido Vilares
Tânia Silvestre Monteiro
Daniela Semião
Otília Sousa

CAPÍTULO 16	
A CONSCIÊNCIA METAPRAGMÁTICA SOB AS LENTES DA RELEVÂNCIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA E DA PRODUÇÃO ESCRITA PARA ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	279

Kári Lúcia Forneck
Garine Andréa Keller
Danise Vivian

CAPÍTULO 17	
AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA DESVENDAR O TEXTO LITERÁRIO <i>PAPAGAIO CONGELADO</i> , DE RICARDO AZEVEDO.....	302

Brendom da Cunha Lussani

SOBRE OS AUTORES	325
------------------------	-----

P R E F Á C I O

RONEI GUARESI

Boa parte das investigações científicas, nesse momento histórico, destaca-se pela incursão na seara das interfaces, cenário ao mesmo tempo instigante e desafiador. Num certo entendimento, estudos interdisciplinares são um marco de desenvolvimento do conhecimento, assim como significaram o advento de sistemas de escrita e o surgimento do pensamento científico entre 1600 e 1700 na Europa Ocidental. Em direção a um movimento distinto do final do século XIX e início do século XX, marcadamente caracterizado pela disciplinarização do conhecimento¹, observa-se tendência importante nesse momento histórico da ciência em

¹ O final do século XIX e início do século XX, de alguma forma, pode ser visto como paradoxal, pois, por um lado, significou evolução científica exponencial e, por outro, engavetamento e fragmentação do conhecimento ao marcar o início e o fim da abrangência dos objetos de estudo. O entendimento predominante da época era de que o conhecimento é como uma sucessão de ilhas sem que houvesse relação entre elas. Esse fenômeno ainda é bastante presente no ensino formal, ainda dividido em disciplinas, alimentando a crença ingênua de que certa área acaba nos limites de uma disciplina. De maneira geral, no final do século XIX e início do século XX, boa parte das áreas de conhecimento tem o que se pode chamar de início da ciência moderna, momentos históricos em que grande parte deles foram marcados por uma delimitação do objeto de investigação, condição para certa área de conhecimento ser chamado de ciência. Em 1895, Émile Durkheim publicou *As regras do Método Sociológico*, importante marco do início da fase contemporânea da Sociologia e da Antropologia. Em 1916, com a publicação *Curso de Linguística Geral* por alunos de Ferdinand de Saussure, inicia-se o período conhecido como Linguística Moderna. Assim como a Sociologia e a Linguística, outras áreas têm, nesse período, marcos de avanço científico que envolve entre outros aspectos uma definição da amplitude/delimitação do objeto de estudo daquela área.

direção a uma abordagem mais transdisciplinar, interdisciplinar, global e ou holística dos fenômenos científicos, inclusive nas práticas escolares². No caso dos estudos acerca da língua(gem), por exemplo, como estudá-la desconectada do órgão humano que a processa, o cérebro? Como conceber a categoria declarativa da memória sem linguagem³? Há quem defenda que nem o pensamento seja possível sem linguagem.

Claro que é possível estudar um aspecto que começa e termina numa certa área, contudo, há de se considerar que qualquer que seja o aspecto ele estabelece necessariamente relações com outros elementos intrínsecos e exógenos ao objeto de estudo. Acerca desse movimento contemporâneo, há de se dizer que é um movimento paradoxal, pois, se de um lado há a consideração do conhecimento como de fato ele se apresenta: conectado, articulado, transdisciplinar, por outro há o risco de a ciência não avançar como o esperado, fazendo jus à expressão “quem tudo quer, tudo perde”. Isto é, ao querer dar conta de tudo, corre-se o risco de não dar conta de nada. Embora muito claramente já nos beneficiemos de achados nas interfaces, nesse momento histórico, esse aspecto é para a ciência, sobretudo a cognitiva, o grande desafio metodológico para o qual ainda caminhamos muito timidamente com tentativas pontuais de metodologicamente delinear os objetos sem que o divorciemos de seu todo e de seu ambiente.

Na Linguística, pareceram-me providenciais no passado os recortes saussurianos de excluir a fala e a diacronia, por exemplo, do objeto linguístico; igualmente parecem-me oportunos, neste momento, estudos na interface entre fala e escrita (língua). Contudo, alerta, há o risco de, ao considerar a complexidade do objeto, a ciência não evoluir por falta de suficiente aprofundamento do objeto em análise.

Recuperando o raciocínio inicial, há um cenário ao mesmo tempo instigante e desafiador. Instigante por novas possibilidades investigativas

² Claro está que esses termos não são novos no meio escolar, contudo, a conexão de objetos de ensino interdisciplinares ainda é um desafio. Sobre complexidade na educação, sugere-se a leitura de Edgar Morin, entre os quais a publicação *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*, publicado pela Editora Cortez em 2005. Acerca das discussões interdisciplinares não serem uma discussão contemporânea sugere-se a leitura *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*, texto de quase 30 anos, de Ivani Fazenda (1994).

³ Acerca desse assunto sugere-se a leitura da publicação *Memórias* de Ivan Izquierdo.

se apresentarem; e desafiador, pois, ao querer considerar a inerente complexidade de qualquer fenômeno em estudo, as pesquisas podem não aprofundar suficientemente os aspectos que é o que de fato marca a evolução da ciência.

Cabe aqui ressaltar que estudos de interface são responsáveis por evoluções científicas substanciais com repercussões importantes para a educação: entre outros, da fonoaudiologia advêm achados que promoveram o início das discussões sobre a consciência linguística, particularmente sobre a consciência fonológica e sua relação com o desenvolvimento da leitura e da escrita; da neurociência (linguística) advêm achados e discussões que nos permitiram colocar em xeque a crença de que basta o professor criar um ambiente de leitura e escrita para a criança incidentalmente, de forma assistemática, descobrir as regularidades entre fala e escrita. Dos achados neurocientíficos possíveis nas últimas décadas, em função de técnicas de investigação do cérebro *in vivo*, lentamente estamos recuperando a prática de apresentar o sistema de escrita de forma sistemática sobretudo nas séries iniciais de educação formal; da Psicologia Cognitiva advêm descobertas acerca da importância da fluência leitora para compreensão leitora, em outras palavras, acerca da necessária transição entre os processos controlados para automáticos, para, assim, o leitor direcionar os recursos cognitivos essencialmente limitados para o acesso ao significado e a conseqüente recuperação da fala. Outro aspecto relevante foi o advento da tecnologia que impactou substancialmente as relações humanas, com nova plataforma, uma multiplicidade de novos gêneros digitais, novas formas de se ler e interagir com sistemas de escrita e, naturalmente, impactando nas práticas de ensino e na pesquisa sendo realizada na área. Esses são apenas alguns exemplos de achados no universo das interfaces caros ao ensino da língua.

Muito ainda virá desse instigante e desafiador universo das interfaces. Esta obra, como o leitor poderá observar, contempla resultados de estudos realizados nas interfaces, logo, sujeita-se ao desafio de não ser superficial — e faz isso com maestria — e explora tópicos instigantes. O leitor poderá observar nos capítulos dessa obra um interesse dos estudos em compreender melhor o processamento da linguagem na cognição humana, inclusive de aspectos do âmbito da (meta)cognição e da (meta) linguagem, da compreensão leitora e das estratégias (meta)cognitivas da leitura, da fluência leitora e da consciência linguística, entre outros. Ao

mesmo tempo, observa-se um interesse em muitos capítulos de entender como os resultados desses estudos podem impactar o ensino de língua, sobretudo na sua modalidade escrita, já que a leitura e a escrita proficientes são habilidades cognitivas para as quais, por um lado, o cérebro humano não evoluiu filogeneticamente e, por outro, a proficiência tornou-se um imperativo. Seguramente a qualificação das práticas do ensino passa por descobertas científicas, especialmente aquelas que ocorrem no instigante e desafiador universo das interfaces.

A P R E S E N T A Ç Ã O

VERA WANNMÄCHER PEREIRA
KÁRI LÚCIA FORNECK

A presente publicação, que tem como temática “compreensão de textos e estratégias de leitura na escola”, é organizada por Vera Wannmacher Pereira (UDESC), Dalva Maria Alves Godoy (UDESC), Kári Lúcia Forneck (UNIVATES) e Ronei Guaresi (UESB), sendo este também autor do prefácio.

Os autores que compõem essa publicação são pesquisadores e professores que se interessam pelo tema, têm formações diversas e atuam em instituições de diferentes espaços. Seus textos são marcados por essas condições, conferindo à publicação uma natureza multidisciplinar, situação natural e desejável no atual momento científico-pedagógico.

Este texto apresenta os capítulos, indicando títulos e autores e breves resumos com apoio em excertos dos textos, resguardando o entendimento de cada autor. Cabe mencionar, ainda, que propusemos uma disposição dos capítulos considerando suas convergências temáticas, com o pressuposto de que essa organização pode cooperar com o leitor.

“Escola e Universidade: uma parceria em pesquisas e aprimoramento para auxiliar professores na formação de bons leitores”, de Márcio Pezzini França (UFRGS), consiste no texto de abertura da publicação por provocar reflexões sobre a importância de ações de mútua cooperação entre escola e universidade. Naquilo que o autor vai chamar de “espaço da entreajudada”, potencializam-se a produção científica, a divulgação do conhecimento e o desenvolvimento de práticas pedagógicas concretizadas pelos esforços de cooperação.

Em seguida, este *e-book* apresenta um conjunto de textos cujo propósito é trazer aos leitores subsídios conceituais acerca da ciência da leitura e de seus desdobramentos teóricos.

O texto *“O que é e como se desenvolve a compreensão da leitura”*, de Maria Regina Maluf (PUC-SP), Elianne Madza de Almeida Cunha (UNIFACISA) e Flavia Renata Silva Souza (UFRN), tem como objetivo contribuir para avanço do conhecimento baseado em evidências sobre compreensão da leitura na escola. A principal base teórica é a Psicologia Cognitiva da leitura, que vem se desenvolvendo sobretudo no século XXI como caminho para favorecer a aprendizagem da leitura compreensiva, precisa e fluente.

O texto seguinte, de Clarice Söhngen (PUCRS), *“Compreensão leitora e conhecimentos prévios: cognição e metacognição”*, desenvolve reflexões sobre resultados da avaliação leitora de estudantes brasileiros, tendo como dimensões de análise o conhecimento prévio e a metacognição. A perspectiva teórica de análise se compromete com a interdisciplinaridade proposta pelos estudos Psicolinguísticos. Em consonância com essa perspectiva, a leitura implica um processamento cognitivo de informações, a partir do uso de várias habilidades e estratégias que possibilitam ao leitor compreender o texto.

A seguir, o texto *“Compreendendo a consciência linguística”*, de Ana Paula Rigatti Scherer, Clarice Lehnen, Marília Marques e Gabriela Menezes de Freitas, todas vinculadas ao Projeto ALETRA-UFRGS, expõe o tema da consciência linguística, examinando-a em sua totalidade, nos níveis que a constituem e nos procedimentos pedagógicos de uso. Com base nessa exposição, o texto examina a importância do trabalho com a consciência linguística, capacidade humana de pensar sobre a linguagem, uma das ferramentas fundamentais para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, sendo necessário o entendimento de que o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas ocorre à medida que as crianças se tornam mais sensíveis às propriedades estruturais da linguagem. Brincar com os níveis linguísticos e ser instigado a pensar sobre eles mostra-se um caminho fecundo na busca de leitores e escritores proficientes.

Em *“O ensino da compreensão leitora de literatura infantil em uma perspectiva de desenvolvimento do leitor”*, a autora Elenice Andersen (UFSC), com o objetivo de contribuir para a seleção de obras favoráveis

à progressão contínua do aluno na compreensão de textos literários de diferentes complexidades, analisa o ensino da compreensão leitora de literatura infantil, em uma perspectiva do desenvolvimento, com apoio em Colomer (2003; 2017), Nikolaveja (2012) e Zunshine (2019). Ao final, discute as implicações pedagógicas da proposta para um ensino sistemático de estratégias inferenciais que promovam o desenvolvimento da compreensão da leitura literária ao longo dos anos escolares.

O texto “*Metacognição como estratégia da leitura*”, de Karla Araújo Pinheiro, Amanda Beatriz Santos Orellana e José Ferrari-Neto, todos da UFPB, tem o objetivo de apresentar alguns resultados encontrados, em meio acadêmico, sobre a relação entre metacognição e leitura, tanto no que concerne à língua materna como a uma segunda língua (ou comparando diferentes contextos idiomáticos). Para isso, há uma busca na literatura, de modo a favorecer a compreensão sobre as relações entre pesquisas de cunho científico voltadas para leitura e educação, sobre a influência da metacognição na leitura e sobre a contribuição da Psicolinguística na Educação.

A seguir, em “*Tecendo um panorama para a leitura no Brasil em tempos de inclusão e equidade*”, as autoras Rejane Bergamaschi e Arceloni Volpato, ambas da UNIFACVEST, apresentam o contexto de aprendizagem da leitura e as dificuldades que vêm sendo evidenciadas, com relevo para estudos do TDAH. Com base nessa exposição, salientam a necessidade de busca de uma sociedade mais justa com oportunidades para todos, em que se reconheça a importância de perceber a criança como um ser único.

Nas sequência, Ângela Naschold (UFRN), em “*Asteorias pedagógicas e a prática docente*”, registra que é necessário que todos os professores, em todos os níveis de ensino, realizem seu trabalho considerando a Ciência da Educação, que é formada por muitos campos do conhecimento com operacionalização por meio do ensino e da aprendizagem. Nesse contexto, a autora seleciona quatro conjuntos de teorias que toma como referência para examinar sua inserção nos processos de ensino e de aprendizagem.

O texto seguinte, “*Avaliação do resumo: um instrumento como referencial de análise*”, de Marília Marques (UFRGS), deriva da tese de doutorado da autora, que reuniu três instrumentos de avaliação: dois testes de escolha simples e um de produção do resumo de uma história. Cada um dos testes objetivos era composto por dez questões, e o resumo

particularmente exigiu uma reflexão meticulosa para ser avaliado. O tratamento e a análise praticamente *ad hoc* do que os alunos produzem em termos de escrita pode ser de utilidade ao professor que busca um ensino com critérios mínimos a partir dos quais poderá tratar das especificidades inerentes aos alunos.

Já o texto “*Efeito da regularidade na acurácia de conversão grafofonêmica na leitura de palavras isoladas e no contexto*”, de Cristiane Abreu, Ducirlândia Souza e Ronei Guaresi, todos da UESB, está baseado em um estudo psicolinguístico comparativo, descritivo e explicativo que envolve o processamento da leitura, por avaliar o efeito de regularidade das relações entre fala e escrita na acurácia de conversão grafofonêmica de palavras isoladas e de palavras em contexto linguístico em escolares do 2º ao 4º anos do ensino fundamental I. Os resultados mostraram dois aspectos: a) palavras regulares são convertidas com maior acurácia quando comparadas com palavras irregulares e com pseudopalavras; b) os desvios foram proporcionalmente maiores na categoria palavras isoladas quando comparadas com os desvios e o tempo das palavras no texto. Isso mostra que, durante o ato de ler, o leitor faz uso de informações do contexto durante a leitura, o que lhe permite fazer uma conversão com maior acurácia.

O texto “*Livro de Língua Portuguesa Buriti Mais: uma análise sobre compreensão de leitura*”, de Maria Eduarda Fraga e Dalva Maria Alves Godoy, ambas da UDESC, apresenta procedimentos e resultados de um estudo realizado com os objetivos de conhecer as propostas didáticas, envolvendo as estratégias de leitura utilizadas com base em parâmetros de Solé (1998), e as questões de compreensão leitora dos livros, conforme parâmetros de Català *et al.* (2001), como sendo de compreensão literal, inferencial, reorganização, compreensão crítica e metacompreensão, e de verificar se essas propostas auxiliavam o ensino da compreensão de texto.

Na sequência, o texto “*O guessing game na leitura de textos na escola: fundamentos e materiais de ensino*”, de Vera Wannmacher Pereira (UDESC) e Danielle Baretta (CMPA), é desenvolvido em torno do tema da compreensão de textos e estratégias de leitura, com foco no *guessing game*, conforme Goodman (1976). O eixo da exposição está nos fundamentos e nos materiais de ensino com apoio em tecnologias, construídos para alunos de 4º e 5º anos, assim participando das iniciativas que buscam colaborar com o ensino e o aprendizado da leitura na escola e com os estudos sobre

esse tópico com apoio na Psicolinguística e suas interfaces – especialmente, Educação, Psicologia, Fonoaudiologia, Neurociências e Tecnologias Digitais. O texto é desenvolvido associando teoria e prática e demonstrando as relações entre fundamentos e ensino, de modo a oportunizar análises e reflexões sobre a produtividade dos materiais propostos.

Um segundo conjunto de textos se debruça sobre a experimentação didática. Nesses capítulos, o leitor encontrará percursos pedagógicos que resultam em práticas de ensino da leitura e da escrita que podem servir de inspiração para novas propostas, uma vez que se valem do saber científico que articula o arcabouço teórico e metodológico desenvolvido no âmbito da Psicolinguística e suas interfaces.

O texto “*Pretextos y con-textos: experiencias de lectura y literatura para la comprensión*”, de Henry Wilson León Calderon (Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO) e Dina Sofia Gualdrón Alvarez (Centro de Investigación de las Artes Escénicas – Fundación CIAES), apresenta uma análise da Literatura na escola e uma proposta de experiências de leitura para a compreensão. No entendimento dos autores, o trabalho da escola com o texto literário geralmente está fundado em princípios reiterativos e formais dos textos e/ou de seus autores, condições que ficam demonstradas nos resultados das provas nacionais e internacionais de leitura. Tendo isso em conta, os autores apresentam como proposta utilizar *pretextos* que permitam trabalhar com as diferentes maneiras de produzir textos, “aproximando os alunos das possibilidades que a leitura oferece, a partir das imensas oportunidades de diversão que o mergulho no fascinante mundo da Literatura produz, numa perspectiva interdisciplinar” (livre tradução nossa).

O texto seguinte, “*Estratégia de leitura para compreender e aprender com o texto*”, de Luís Filipe Barbeiro (IPL; CELGA-ILTEC) e Célia Barbeiro (CELGA-ILTEC), apresenta as atividades com foco na leitura propostas pelo programa *Reading to Learn (R2L) / Ler para Aprender* (Rose, 2012a, 2016, 2018; Rose; Martin, 2012). Com esse propósito, os autores expõem uma perspectiva geral do programa, as estratégias adotadas nas atividades em foco (a Preparação para a Leitura, a Leitura por Blocos Textuais e a Leitura Detalhada) e os resultados de estudos envolvendo o uso de estratégias em sala de aula, dada a importância do seu desenvolvimento intencional para acelerar e aprofundar o desenvolvimento da competência de leitura.

O texto *Estratégias promotoras de fluência em leitura: relato de um caso em Portugal*, Sílvia Garrido Vilarés (IPL), Tânia Silvestre Monteiro (IPL), Daniela Semião (IPL / UIDEF - Universidade de Lisboa) e Otília Sousa (IPL / UIDEF - Universidade de Lisboa), lança luz à temática da fluência leitora, assumida como a habilidade de ler palavras com velocidade e precisão ou de ler texto com precisão, velocidade relativa e expressividade (Borges; Viana, 2020; Esteves, 2013; Fernandes, 2021; Rasinski, 2014). Para exemplificar um caminho didático possível para o ensino da fluência leitora, tendo em vista as lacunas causadas pelo contexto pandêmico, as autoras apresentam um conjunto de atividades de práticas supervisionadas de leitura, realizadas a partir da leitura da obra “A menina do mar”, de Sophia de Melo Breyner Andersen, e da elaboração de um jornal escolar, com uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental. As autoras concluem que o ensino da fluência - quer na dimensão da automatização da decodificação e na apreensão rápida de palavras, quer na dimensão expressividade - pode potencializar a compreensão leitora em suas mais diversas dimensões.

No texto “*A consciência metapragmática sob as lentes da relevância*”, as autoras Kári Lúcia Forneck, Garine Keller e Danise Vivian, todas da UNIVATES, apresentam um caminho para o ensino da compreensão leitora e da produção escrita, fundamentado em um recorte conceitual definido na interface entre Psicolinguística e Pragmática Cognitiva. Nas fronteiras entre essas disciplinas, assumem, de um lado, o argumento de que a consciência metapragmática (Gombert, 1992; 2003; Verschueren, 2000) é habilidade cognitiva necessária para compreender e produzir textos com autonomia e adequação ao contexto e às intenções comunicativas e, de outro, que o princípio da relevância (Sperber; Wilson, 1986; Carston, 2010; Wilson; Carston, 2007) conduz essa habilidade. Para concretizar esse propósito, relatam uma experiência de ensino da leitura e da escrita em que intencionavam desenvolver em uma turma de 5º ano a consciência metapragmática, por meio da interação com fábulas e notícia de jornal.

Para fechar a publicação, o texto “*As estratégias de leitura para desvendar o texto literário Papagaio Congelado, de Ricardo Azevedo*”, de Brendom Lussani (UNISC), tem como objetivo demonstrar como as estratégias de leitura, em especial a predição leitora e a inferência, podem ser utilizadas para promover a compreensão leitora de um texto

literário em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, de uma escola do interior do Rio Grande do Sul. O texto expõe a fundamentação teórica, relacionada à leitura e à compreensão, demonstra um caminho possível à condução da leitura do texto literário e disponibiliza as respostas dos alunos às questões de compreensão leitora. Ao final, analisa as respostas das crianças à luz da fundamentação, examinando as contribuições para a compreensão.

Encerrando esta apresentação, fica aqui o registro da contribuição importante de cada um dos colaboradores na produção dos textos e na realização dos estudos que os geraram. Esperamos que o leitor encontre neste conjunto de textos subsídios para qualificar seu percurso investigativo e sua trajetória docente.

CAPÍTULO 1

ESCOLA E UNIVERSIDADE: UMA PARCERIA EM PESQUISAS E APRIMORAMENTO PARA AUXILIAR PROFESSORES NA FORMAÇÃO DE BONS LEITORES

DOI: 10.29327/5410940.1-1

MARCIO PEZZINI FRANÇA

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este capítulo aborda a importância da parceria entre escola e universidade no cenário das pesquisas para formação de bons leitores. Apresenta uma reflexão sobre a razão de pesquisar, as barreiras encontradas, os espaços de entrelaçada e suas potencialidades.

DESENVOLVIMENTO

No século XVII, René Descartes lançou importante livro para a filosofia e para a ciência. Escrito em primeira pessoa, tratou de compartilhar suas reflexões e experiências, sob o título de “O Discurso sobre o Método”. Dessa obra, inicialmente, destaco o seguinte trecho:

Por haver homens que se enganam ao raciocinar, mesmo no que se refere às mais simples noções de geometria (...), rejeitei como falsas, julgando que estava sujeito a me enganar como qualquer outro, todas as razões que eu tomara até então por demonstrações. (...) Logo em seguida, porém, percebi que, enquanto eu queria pensar assim que tudo era falso, convinha necessariamente que eu, que pensava, fosse alguma coisa. Ao notar que esta verdade penso, logo existo, era tão sólida e tão correta (...), julguei que podia acatá-la sem escrúpulo como o primeiro princípio da filosofia que eu procurava (Descartes, 2001).

A pesquisa e as ciências são de todos e para todos. Não seria assim se não existisse a dúvida. Seja qual for a atividade que se desenvolva, são as dúvidas e as indicações de certezas que nortearão uma decisão, um planejamento ou uma execução de atividades. Descartes destaca a importância de haver um método que comprove qualquer tese, para que não sejam lançadas falsas verdades ao vento. Assim, se desenvolve o método científico, que organiza e dá credibilidade aos achados de uma pesquisa em qualquer cenário que queiramos investigar.

No ambiente escolar, não é diferente. A escola é um espaço especial por diversas razões, entre elas, por ser uma amostra da sua comunidade. Por isso, se constitui em um campo com enorme potencial para interagir com a universidade, onde estão os futuros pedagogos e os acadêmicos de diversas áreas de interface com a educação, que desenvolvem ações de estágio, pesquisa e extensão; pós-graduandos, que serão futuros pesquisadores; além de pesquisadores experientes, que desenvolvem linhas de pesquisa diretamente implicadas com a comunidade escolar.

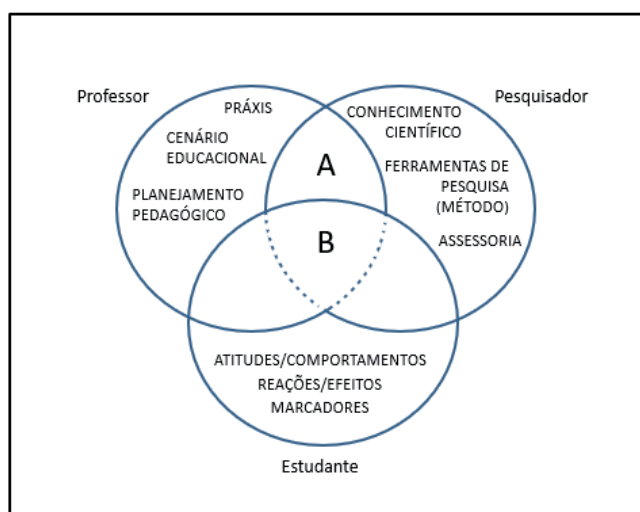
No dia a dia da escola, os professores são levados por uma rotina de afazeres no cumprimento da tarefa de ensinar. Ali, crianças são mobilizadas a se desacomodar, em outras palavras, a partir de um conhecimento comum e prévio, para um conhecimento novo. Em tese é isso. Porém, a realidade mostra-se diferente e desafiadora. O professor, via de regra, está num trabalho solitário de planejamento e execução – mesmo que apoiado pela supervisão pedagógica, que tem qualificações diversificadas, conforme o contexto. Sua atitude é movida pela práxis – aqui conceituada como união dialética entre a teoria e a prática –, inspirada na sua formação profissional e nas vivências em sala de aula, tanto como professor quanto como aluno.

A universidade brasileira, por sua vez, tem na seleção do seu corpo docente uma trajetória de extremos. Há poucas décadas atrás, para assumir o magistério superior buscava-se um profissional que sabia fazer, que tinha prática e dele se esperava a capacidade de ensinar “como fazer”. Já no início dos anos 2000, as universidades passaram a exigir a titulação mínima de mestrado dos seus candidatos ao cargo (e, preferencialmente, que fossem doutores e autores de publicações científicas). Contudo, a falta de experiência e de prática profissional ficaram evidentes em muitos casos. Em ambas as situações, não se estabeleceu o contexto ideal para trabalhar na formação dos estudantes da graduação. Hoje, creio que vale a reflexão de um novo perfil, que possa melhor mesclar experiência e titulação.

No centro desse cenário está o estudante das escolas. São crianças e jovens em contínua transformação física, intelectual e emocional, com potencial criativo para construir uma coletividade mais justa e saudável. Nada mais, além disso, para justificar que na educação deveria estar o maior investimento da sociedade.

Nessa perspectiva, o professor, o pesquisador e o estudante podem formar um trinômio promissor, cujo centro é a qualificação do ensino. Veja a figura abaixo:

Figura 1 - Trinômio professor-pesquisador-estudante



Fonte: Autor (2024)

Um trinômio é a representação de três termos de naturezas diferentes e relacionadas entre si, mas que ao se juntarem formam uma nova expressão com potencialidade transformadora. Nesta figura, o professor, o pesquisador e o estudante estão apresentados com palavras que identificam parte do que cabe a cada um, numa intersecção que expõe a área A, da relação binomial professor-pesquisador, e a área B, onde está a interação do trinômio.

O professor atua no cenário educacional diariamente, como primeiro responsável sobre o cumprimento do programa de ensino, tem consigo a práxis e usa seu conhecimento, sua experiência e sua criatividade para alcançar o sucesso na intervenção pedagógica. O pesquisador traz da

academia o conhecimento científico e pode contribuir com ferramentas de pesquisa, que envolvem a seleção de método adequado à questão ou hipótese, tipo de amostra, número de participantes, etapas e tramitação burocrática nos devidos comitês de ética em pesquisa. Além disso, o pesquisador pode ser um colaborador da escola ao oferecer espaços para compartilhar conhecimentos, em capacitações e assessorias. O estudante, por sua vez, é o fim ao qual se destinam todos os esforços. É identificado pela sua atitude, comportamento, eficiência, dificuldades, capital intelectual, social e cultural. Portanto, pode fornecer diversos marcadores de suas capacidades, de suas reações e dos efeitos das intervenções em determinado momento, sejam pessoais ou sobre um processo de aprendizagem específico.

A área de intersecção A é um espaço de entreaajuda, de cooperação. Professor e pesquisador podem realizar um compartilhamento de ideias e de informações, que se complementam, esclarecem, põem em dúvida e permitem o aprimoramento e o enriquecimento de ambas as partes. O pesquisador depende do professor para realizar seu trabalho adequadamente. Abre-se também, para o professor uma oportunidade de crescimento, que pode ter como produtos ajustes e mudanças, tanto no fazer da escola quanto no do ensino acadêmico. A importância de se estar na realidade para desenvolver teses, também foi apontada por Descartes em seu livro:

Parecia-me que poderia encontrar muito mais verdades nos raciocínios que cada um forma sobre os assuntos que para si são importantes (...) que nas especulações que um letrado faz no seu gabinete, (...) quanto mais afastadas estiverem essas especulações do senso comum, em virtude do muito espírito e do artifício que emprega em torná-las verossímeis (Descartes, 2001).

Na área de intersecção B, ainda que reservadas as diferenças de atuação do professor e do pesquisador na relação com o estudante, ambos devem estar interessados na autonomia intelectual, no sucesso da aprendizagem e no alcance de objetivos. Devem compartilhar um olhar sobre as capacidades individuais, as habilidades envolvidas na aprendizagem e as competências dos alunos. Todos esses elementos são passíveis de análise e podem formar variáveis que apontem hipóteses de causa e efeito ou de associação a determinados desfechos com e sem sucesso, por exemplo.

Atualmente, encontramos muitos projetos com parcerias entre universidades e escolas públicas e privadas pelo Brasil. Contudo, essas experiências têm sido transformadoras? Minha observação é a de que não estamos aproveitando tudo o que é possível, talvez porque faltem espaços para esse questionamento conjunto, entre escola e universidade. A horizontalidade nessa relação é a chave para que haja diálogo e abertura, onde se conheçam e se reconheçam como cooperadores para um ensino mais qualificado, tanto na escola como na universidade.

Outra questão é: existem resistências à inovação? Creio que sim. Em geral e de forma inconsciente, o ser humano estabelece uma rotina amparada por aquilo que já fez e domina, ou seja, cria e procura ficar numa zona de conforto. Além disso, as mudanças de um determinado fazer ou de um comportamento não ocorrem automaticamente após ter-se acesso à informação. É preciso analisar, como objeto de estudo, aquilo que se faz. E para isso, fundamentalmente, são necessárias estratégias de apoio, uma rede, um movimento que persevere para acompanhar os desafios que se apresentam no trajeto da mudança, que suportem criticar o que é rotineiro. Isso vale para ambos, professores de escola e universidade.

Desse modo, no campo de estudo da compreensão leitora também encontram-se trabalhos que analisam variáveis facilitadoras no processo da compreensão leitora, a partir de testes e medidas em determinados grupos amostrais de alunos. Ao mesmo tempo, há que se considerar as barreiras para desenhar estudos que envolvam grupos amostrais de professores e alunos, pois, nem sempre professores estão disponíveis a serem avaliados num processo educativo – como abordado anteriormente. Por isso, alguns pesquisadores, como Prof. Emílio Sanchez, da Universidade de Salamanca (Espanha), desenvolvem estudos em que os investigadores atuam numa atividade de assessoramento dos professores escolares, criando um ambiente de pesquisa em forma de apoio, e de mútuo aproveitamento, no cenário real dos problemas e desafios cotidianos da sala de aula. Naturalmente, as chances de aceitação e participação tornaram-se maiores nesse modelo.

Diversos autores abordam o tema da leitura na sala de aula e oferecem insights, estratégias e pesquisas para auxiliar professores na formação de bons leitores. Em geral, apresentam uma variedade de estratégias práticas para melhorar a compreensão leitora dos alunos, tais como as abaixo:

- » *Ensino Explícito de Estratégias de Leitura* — com o objetivo de ensinar aos alunos estratégias específicas, como identificação de palavras-chave, resumo de parágrafos, inferências, e assim por diante.
- » *Atividades de Pré-Leitura* — para preparar os alunos para a leitura por meio de atividades que despertem o interesse, forneçam contexto e ativem conhecimentos prévios.
- » *Discussões em Grupo* — a fim de incentivar discussões em sala de aula para que os alunos possam compartilhar suas interpretações e compreensões do texto.
- » *Avaliação Formativa* — ou seja, avaliações regulares para monitorar o progresso dos alunos e ajustar as estratégias de ensino conforme necessário.
- » *Integração de Tecnologia* — utilizar recursos tecnológicos como aplicativos educacionais ou recursos online, para tornar a leitura mais envolvente.
- » *Inclusão de Diversos Gêneros Literários* — expor os alunos a uma variedade de gêneros literários para desenvolver habilidades de leitura em diferentes contextos.
- » *Desenvolvimento do Vocabulário* — implementar atividades específicas para expandir o vocabulário dos alunos.
- » *Leitura como Prática Social* — enfatizar a leitura como uma prática social, conectando-a à vida cotidiana e mostrando a importância da leitura além da sala de aula.
- » *Feedback Construtivo* — fornecer feedback construtivo para os alunos, destacando pontos fortes e áreas de melhoria na compreensão leitora.

Todas essas estratégias, entre outras tantas, nasceram da dúvida, do questionamento para solucionar um problema. Foram testadas, medidas, validadas e divulgadas no meio acadêmico, discutidas em congressos e publicadas em revistas científicas. Foram produtos do Trinômio professor-pesquisador-estudante, da parceria Universidade-Escola, para contribuir à sociedade e, de forma assertiva, engajar alunos em uma leitura ativa, por meio de estratégias educacionais efetivas. E nós, enquanto entes sociais com funções diversas no cenário educacional, nos *(entre)ajudamos*, num processo positivo e pró-ativo, que deve se debruçar no intento de responder: quais são os desafios do aluno e como

podemos ajudá-lo? Quais são os desafios do professor em sala de aula e como podemos ajudá-lo? E quais são os desafios do pesquisador e como podemos ajudá-lo? — como questiona e nos ensina Emílio Sanchez no seu livro “Leitura em Sala de Aula: como ajudar os professores a formar bons leitores”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Então, depois de tanto falar em relações e do quanto aprendemos com e dependemos uns dos outros, emerge o pensamento de que nos constituímos como profissionais a partir de nossas vivências reais. Assim, finalizo com o trecho de uma canção de Gonzaguinha, chamada Caminhos do Coração, que diz “...e aprendi que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas”.

Podemos aprender juntos?

REFERÊNCIAS:

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SANCHEZ MIGUEL, Emilio. **Leitura na sala de aula: como ajudar os professores a formar bons leitores**. Porto Alegre: Penso, 2012.

CAPÍTULO 2

O QUE É E COMO SE DESENVOLVE A COMPREENSÃO DA LEITURA

DOI: 10.29327/5410940.1-2

MARIA REGINA MALUF
ELIANNE MADZA DE ALMEIDA CUNHA
FLAVIA RENATA SILVA SOUZA

INTRODUÇÃO

À primeira vista, *compreender o que se lê* nos parece ser algo natural e espontâneo, pois o senso comum nos leva a acreditar que se alguém está lendo está compreendendo o que lê. Contudo, quando se trata de nossos alunos, é comum a queixa em tom de surpresa ou lamento: *eles estão lendo, mas parece que não estão compreendendo o que leem*.

Você, leitor ou leitora, provavelmente já se deparou com essa questão que não é só sua, pois a compreensão da leitura vem sendo objeto de pesquisas e avaliações nacionais e internacionais, dada sua importância educacional. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa, 2022¹), cujos resultados foram divulgados em 2023, é uma das principais avaliações educacionais do mundo e nele constatamos que o Brasil continua ocupando um dos últimos lugares em leitura. No Programa

¹ <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-pisa-2022>

Estudo Internacional de Progresso em Leitura (Pirls, 2023²), que avalia a compreensão de leitura e o contexto de aprendizagem em vários países do mundo, os resultados obtidos pelos jovens brasileiros são igualmente preocupantes. A essas avaliações internacionais somam-se as avaliações nacionais do Saeb³ (Sistema de Avaliação da Educação Básica), que apresenta resultados semelhantes.

Tais constatações põem em evidência a importância e urgência do ensino da linguagem escrita de modo a garantir a todos os estudantes uma leitura compreensiva, fluente e precisa.

Este capítulo tem como objetivo contribuir para aumentar o conhecimento baseado em evidências a respeito da compreensão da leitura, que pode e deve ser desenvolvida na escola por meio de práticas apropriadas.

A principal base teórica que fundamenta este capítulo é a psicologia cognitiva da leitura, que vem se desenvolvendo sobretudo no século XXI (Maluf; Cardoso-Martins, 2013; Morais, 2014; Sargiani, 2022) e oferecendo evidências a respeito de práticas que podem ser utilizadas no Ensino Fundamental e Médio para favorecer a aprendizagem da leitura compreensiva, precisa e fluente.

1 O QUE É COMPREENSÃO DA LEITURA?

A compreensão da leitura pode ser definida como a habilidade de obter significação a partir de um texto escrito com algum propósito (Vellutino, 2003). Trata-se de um processo complexo que depende de dois componentes essenciais: o reconhecimento das palavras escritas e a compreensão auditiva da linguagem. A compreensão da leitura depende também de diversas habilidades cognitivas, como atenção, memória, vocabulário, e vai além da compreensão oral (auditiva) pois exige o reconhecimento das marcas (letras) que representam os sons da fala.

A compreensão da leitura também pode ser definida (Snow; Sweet, 2003) como um processo de, simultaneamente, extrair e construir significação a partir de palavras escritas, isoladas ou reunidas em uma frase ou em um texto.

² <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/disponiveis-resultados-do-pirls>

³ <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>

As definições de compreensão da leitura que são encontradas na literatura sempre implicam o processo de ler.

O que é ler? Na definição mais estrita da palavra, ler é extrair pronúncia das marcas grafadas, quaisquer que sejam elas, incluindo desenhos. Ou seja, ler é extrair som dos símbolos que se lê, relacionando-os com a fala no idioma que usamos, qualquer que seja ele.

Nos sistemas alfabéticos os símbolos utilizados são letras, e ler é relacionar a marca (letra) ao som que ela representa (fala): os grafemas são associados aos fonemas, de modo a permitir extrair som dessas sequências. Ensinar a ler é, fundamentalmente, ensinar estratégias eficientes para as crianças - ou para os adultos - aprenderem a relacionar grafemas e fonemas com a finalidade de compor as palavras que elas - ou eles - conhecem. Nesse processo de aprendizagem da linguagem escrita, os estudantes tomam consciência das relações entre o que falam e o que escrevem ou leem. Assim tomam consciência do princípio alfabético que consiste em relacionar letras aos sons da fala, utilizando o sistema alfabético de escrita.

Estamos nos referindo ao início do processo de alfabetização. Nessa perspectiva é possível *ler sem compreender*, ou seja, extrair som das sequências de letras, quando elas obedecem às regras de combinação de nosso idioma, embora o objetivo da leitura seja sempre a compreensão.

Parece útil ilustrar com alguns exemplos esse componente da linguagem escrita, que é a relação entre o fonema e o grafema. No alfabeto latino, que usamos para escrever no idioma português do Brasil, podemos ler e compreender palavras, ou deparar-nos com pseudopalavras, que podemos ler, mas não podemos compreender:

Lemos e compreendemos as palavras:

meninas, borboletas, ferramenta, caminhão.

Lemos, mas não compreendemos as pseudopalavras:

topomor, birbedulfu, vevinrilto, orfitulos.

Mas não podemos ler as não-palavras, pois elas não obedecem às regras de combinação do sistema de escrita em português:

zplfpcu, grtpwaxbvj, mrlitrqbnq, rgcqitnq

As habilidades metalinguísticas, especialmente as fonológicas e fonêmicas, estão relacionadas com a compreensão da leitura e têm caráter

preditor de sucesso sobretudo quando desenvolvidas desde a educação infantil. A descoberta de relações entre a consciência fonológica e a aprendizagem da linguagem escrita, como bem demonstrou Gombert (1990) já nos anos 90, permitiu compreender melhor a natureza da leitura, que consiste em reconhecer e representar a fala, transformando símbolos em sons. A fala é a expressão da linguagem verbal oral que se desenvolve nos primeiros anos de vida. Ela é o fundamento sobre o qual se instalam as habilidades de ler e de escrever com compreensão.

2 O MODELO SIMPLES DE LEITURA PROPOSTO POR GOUGH E TUNMER

Ler, inicialmente, é extrair pronúncia dos sinais gráficos captados por nossa visão. No enfoque das neurociências cognitivas, ler é acessar, por meio da visão, as áreas cerebrais da linguagem falada. Aprende-se a ler conectando áreas no cérebro. Trata-se de um dos mais complexos processos de aprendizagem, que vem completar nossas habilidades linguísticas que se instalam desde o nascimento do bebê (sobre essa questão, veja-se Stanislas Dehaene, 2023; 2012).

Aprendemos a ler para ampliar nosso universo linguístico e assim entramos em um mundo de significações que nos conecta, através da linguagem escrita, com a cultura e as civilizações de diferentes tempos e lugares. As habilidades de leitura se desenvolvem, em busca de maior acurácia, fluência e compreensão.

O Modelo Simples de Leitura proposto por Gough e Tunmer (1986), testado e validado por vários pesquisadores (Hoover; Gough, 1990; Gough; Hoover; Patterson, 1996), continua a despertar o interesse de cientistas da leitura, e, também, de alfabetizadores que buscam aprimorar suas práticas e obter bons resultados no ensino da linguagem escrita. Trata-se de uma formulação teórica proposta para explicar com clareza os dois complexos componentes da leitura, que são a decodificação e a compreensão auditiva da linguagem, ou compreensão da oralidade.

Interessa-nos apresentá-lo neste capítulo como sendo uma boa resposta às questões: o que é compreensão da leitura e como pode ser ensinada?

O Modelo Simples de Leitura considera que a habilidade de ler e compreender o que se lê tem dois componentes básicos: o reconhecimento

das palavras grafadas, ou em outras palavras, a decodificação das palavras escritas que estão grafadas de acordo com as regras do sistema alfabético no qual estão inseridas; e a compreensão do significado dessas palavras, admitindo que elas fazem parte do léxico mental do leitor e podem ser combinadas formando frases e textos.

Segundo o modelo de leitura proposto por Gough e Tunmer (1986), uma boa compreensão da leitura tem lugar se e quando o leitor dispõe das habilidades de decodificação e de compreensão auditiva que compõem o processo de ler.

Nessa perspectiva, o modelo propõe uma fórmula para expressar a hipótese segundo a qual é possível prever o nível de compreensão de leitura de um estudante se as habilidades de decodificação que ele adquiriu e a compreensão da linguagem oral que ele desenvolveu forem conhecidas. A fórmula propõe uma relação multiplicativa entre seus termos, representados pelas iniciais de Compreensão da Leitura (CL), Decodificação (D) e Compreensão Auditiva da Linguagem (CAL).

$CL = D \times CAL$, onde a Compreensão da Leitura é igual à habilidade de decodificação multiplicada pela habilidade linguística de compreensão da fala, ou compreensão auditiva da linguagem.

Exemplificando em uma escala de zero a 1: para um aprendiz com habilidade de decodificação estimada (D) igual a 1,0 (100%) e um escore de CAL (habilidade de compreensão oral estimada, ou seja, compreensão auditiva da linguagem) igual a 0,50 (50%), a CL (compreensão da leitura prevista) pode ser estimada como 0,50 (50%), como se vê no exemplo 1.

» Fórmula para avaliação e previsão da leitura: $CL = D \times CAL$

» Exemplo 1: $0,50 = 1,0 \times 0,50$

» Exemplo 2: $0,75 = 1,0 \times 0,75$

Se estimadas as duas variáveis, no segundo exemplo o aprendiz teria participado de intervenções para desenvolvimento da compreensão oral e obtido progresso de 0,25. Assim, passaria a uma previsão de 0,75% de compreensão da leitura, dado que o escore de aprendizagem da decodificação é 100% e o escore na habilidade de compreensão oral da linguagem aumentou de 50% para 75%:

» $CL = D \times CAL$, portanto $0,75 = 1,0 \times 0,75$.

Nessa perspectiva, qualquer variável na equação pode ser estimada se as outras duas variáveis forem conhecidas, uma vez que as habilidades de compreensão da leitura são dependentes da aprendizagem da decodificação

e do desenvolvimento da compreensão auditiva da linguagem e ambas podem ser avaliadas separadamente.

O Modelo Simples de Leitura tem o mérito de explicar com clareza o papel da decodificação, pois muitos educadores acreditam, equivocadamente, que o desenvolvimento explícito dessa habilidade - a decodificação dos sinais gráficos que compõem a palavra escrita - não é necessário para alcançar uma boa compreensão da leitura.

Dispomos de muitas pesquisas que produziram evidências a favor desse modelo de leitura. Como Hoover e Gough (1990) demonstraram, a boa compreensão da leitura é possível quando se tem uma boa compreensão da linguagem auditiva, isto é, da linguagem oral, juntamente com a habilidade aprendida de decodificação das palavras grafadas.

No Brasil, algumas pesquisas foram realizadas tomando por base o modelo simples de leitura. Marcia Oliveira e Marcia Mota (2017) investigaram a pertinência do modelo simples de leitura para explicar a compreensão da leitura, em pesquisa feita com 50 crianças do 2º e do 4º ano do ensino fundamental. Segundo as autoras, os resultados obtidos com aplicação de testes de decodificação e compreensão oral de palavras reforçaram a importância dos dois componentes para a compreensão da leitura.

Flavia Renata Alves da Silva (2019) investigou a compreensão da leitura em 289 alunos de 3º, 4º, 5º e 9º anos do ensino fundamental, com aplicação de provas de compreensão da leitura, decodificação e compreensão auditiva. Trata-se de um estudo exploratório baseado no modelo simples de leitura, que teve por objetivo verificar como evolui a compreensão da leitura de palavras, frases e textos, medindo as três variáveis que compõem o modelo (compreensão da leitura, decodificação, compreensão auditiva) e a relação entre elas. Os resultados mostraram que a compreensão da leitura dos participantes aumentou sobretudo no 4º ano; mas mostrou baixos escores em todos os anos estudados (3º, 4º, 5º e 9º), considerando-se a sua correlação com o componente decodificação. A autora conclui afirmando a necessidade e urgência de práticas mais eficientes para o ensino da linguagem escrita.

O impacto do modelo simples de leitura nas pesquisas é discutido por Silva e Maluf (2021), na perspectiva dos estudos encontrados na literatura recente que se ocupam da questão da compreensão da leitura e fazem referência ao modelo.

No site do *The Center for Literacy & Learning* estão disponíveis os resultados de uma cuidadosa análise realizada pelos professores Linda Farrell e Marcia Davidson. Michael Hunter e Tina Osenga, visando tornar a *Simple View of Reading*⁴ mais acessível aos educadores. Conforme explicado por eles, a decodificação deve ser entendida como “o reconhecimento eficiente da palavra”. A *Decodificação e a Compreensão da Linguagem Auditiva* são necessárias para a *Compreensão da Leitura*, e podem ser separadas para avaliação e para fins de ensino, o que tem evidentes implicações para as práticas de alfabetização.

É essencial que esses dois componentes da aprendizagem da linguagem escrita - habilidade de decodificação e compreensão auditiva - estejam bem aprendidos e desenvolvidos, pois o déficit em um deles não pode ser compensado pelo bom domínio do outro.

Muitas dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita resultam de habilidades insuficientes de decodificação, ou seja, de reconhecimento insuficiente das palavras encontradas nas tentativas de leitura. Quando isso ocorre, é preciso que os professores orientem o ensino explicitamente para esse reconhecimento, vendo-o como um dos dois componentes básicos da compreensão da leitura que é objetivo da alfabetização.

Uma vez definido o componente “Decodificação” como sendo o reconhecimento eficiente da palavra grafada, vejamos a definição do segundo termo da fórmula proposta por Gough e Tunmer, “Compreensão Auditiva da Linguagem”. A CAL é referida em vários estudos com nomes diferentes, como: compreensão linguística, compreensão da oralidade, compreensão auditiva, compreensão auditiva da linguagem, o que pode comprometer o bom entendimento dessa variável. O que é importante para nós é que esses termos signifiquem o essencial, ou seja, “a habilidade de extrair significação das palavras faladas”, sobretudo quando elas fazem parte de frases ou de qualquer outro conjunto discursivo.

Por outro lado, é necessário sempre sublinhar que a compreensão da leitura (CL) é diferente da compreensão auditiva da linguagem (CAL), porque implica a discriminação das marcas (letras) grafadas e não somente o som das palavras ouvidas. Conforme explicam Farrell, Davidson, Hunter e Osenga (s/d), a decodificação (D) é uma habilidade

⁴ <https://myccl.org/the-simple-view-of-reading/>

que pode ser ensinada e como tal pode ser avaliada de várias maneiras, conforme se vê na literatura da área. Mas a compreensão auditiva (CAL) é uma habilidade muito complexa que não pode ser facilmente ensinada ou avaliada; ela é o resultado de vários processos mentais de alto nível, que incluem pensamento, imaginação, raciocínio e interpretação.

Contudo, apesar de sua complexidade, a compreensão auditiva (CAL) pode ser desenvolvida por meio de atividades e estratégias interessantes e lúdicas, desde a educação infantil, pois diz respeito à habilidade receptiva da linguagem e nesse sentido implica a aquisição e extensão do vocabulário.

3 COMO O VOCABULÁRIO CONTRIBUI PARA A COMPREENSÃO DA LEITURA?

Nas últimas décadas, houve grande avanço nas pesquisas a respeito de como as crianças aprendem a ler e sobre como elas devem ser ensinadas a ler. Sabe-se que algumas crianças aprendem a ler com extrema facilidade enquanto outras se deparam com grandes dificuldades a serem superadas. Na perspectiva de entender essas questões, podendo assim gerar práticas mais efetivas de ensino da linguagem escrita, muitos estudiosos se voltaram para o papel do vocabulário na aprendizagem, especialmente no que concerne à compreensão da leitura. Assim, muitas pesquisas tratam de explicar como se dá a aquisição de vocabulário e como essa aquisição pode ser favorecida (sobre aquisição de vocabulário veja-se por exemplo Wagner, Muse, Tannenbaum, 2007).

No Brasil alguns estudos vêm sendo realizados sobre como as crianças adquirem vocabulário e as implicações dessa aquisição para a compreensão da leitura. Elianne M. A. Cunha (2022) investigou a literatura internacional na área do vocabulário, com o objetivo de conhecer as pesquisas brasileiras e estrangeiras que tratam da extensão do vocabulário e suas implicações para o ensino da leitura. Conforme demonstra Cunha (2022, p. 34), entre o vocabulário e a leitura parece existir uma relação mútua, bidirecional, em que o conhecimento de vocabulário ajuda as crianças a aprender a ler por meio do estabelecimento de relações entre as representações fonológicas das palavras conhecidas e faladas, e suas representações gráficas; ao mesmo tempo, na medida em que leem as crianças ampliam seu vocabulário.

Cunha e Maluf (2021) analisaram o papel do vocabulário na educação infantil analisando pesquisas longitudinais e transversais no período de 2015 a 2020. Foram encontrados poucos estudos em português e a grande maioria em inglês. Dentre outros resultados, destacam-se os estudos que relacionam o conhecimento do vocabulário a outras variáveis associadas à aprendizagem da linguagem escrita, por exemplo ao pensamento inferencial quando se trata da compreensão de textos. Em algumas pesquisas o vocabulário aparece como facilitador da alfabetização e associado à compreensão de palavras e textos.

Nessa perspectiva as pesquisas recentes estão produzindo evidências sobre o desenvolvimento do vocabulário e seu importante papel no favorecimento da aprendizagem inicial da linguagem escrita e na compreensão de leitura pelo leitor proficiente.

Evidências de pesquisas relatadas por Kate Cain e Jane Oakhill (2015) sugerem que a extensão e a profundidade do conhecimento de vocabulário são preditores da compreensão da leitura, dado que a compreensão de um texto - e mesmo de uma frase - depende diretamente da compreensão das palavras que o compõem. A extensão do vocabulário diz respeito ao número de palavras conhecidas, enquanto a profundidade significa o que é conhecido sobre essas palavras.

Kate Cain e Jane Oakhill (2015) analisaram as variáveis vocabulário, inferências e compreensão da leitura, sendo que a influência da extensão e da profundidade do vocabulário sobre a compreensão de leitura foi objeto de uma interessante investigação da qual participaram 83 estudantes de 10 a 11 anos. Os resultados levaram a admitir dois tipos de efeito na leitura do texto: a) quando os detalhes do texto estavam explicitamente colocados, o vocabulário não apareceu como um preditor importante da compreensão da leitura, pois nesses casos a inferência literal, que só aciona a memória, foi suficiente para gerar compreensão; 2) contudo, o vocabulário apareceu como variável importante quando se tratava de usar o conhecimento existente para estabelecer coesão e coerência entre as ideias presentes no texto, o que as autoras chamaram de realizar inferências de coerência global.

Mais especificamente, os resultados da pesquisa permitiram concluir que medidas da extensão e da profundidade do conhecimento de vocabulário são preditoras da compreensão da leitura e de habilidades relacionadas à compreensão, como é o caso das inferências. Concluiu-se

também que o bom leitor integra as ideias apresentadas no texto e gera inferências usando seu conhecimento prévio.

A literatura da área de aprendizagem da linguagem escrita (Cunha; Maluf, 2021) demonstra que uma grande parte dos estudos se concentra nas habilidades fonológicas enquanto relativamente poucos se ocupam do papel de habilidades orais, como o vocabulário e a compreensão auditiva. É nos primeiros anos de vida que se desenvolve a linguagem oral e, nessa fase, a educação infantil tem importante papel a desempenhar para facilitar a entrada das crianças no mundo da escrita. O desenvolvimento do vocabulário aparece na literatura da área como sendo um precursor da compreensão da leitura, além de ter um relevante papel nas habilidades de comunicação e expressão das crianças.

No âmbito da ciência da leitura, a importância da aprendizagem e utilização de novas palavras já foi reconhecida e vem produzindo impacto na renovação de práticas pedagógicas e políticas públicas que visam garantir a todas as crianças o direito de aprender a ler com compreensão e fluência.

Algumas pesquisas brasileiras que incluíram a avaliação do vocabulário em sua relação com a aprendizagem da linguagem escrita oferecem resultados significativos com implicações para práticas escolares inovadoras. Lilian Matos (2018) estudou a extensão do vocabulário receptivo em suas relações com a compreensão da leitura, em crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Os resultados mostraram aumento das palavras conhecidas em associação com a escolaridade, com uma correlação positiva entre a extensão do vocabulário receptivo e o nível de compreensão de leitura nos alunos do 3º, 4º e 5º ano.

Castro e Barrera (2019) estudaram a influência de habilidades precursoras de literacia na facilitação da aprendizagem formal da linguagem escrita, incluindo o vocabulário. Os resultados obtidos apontaram para a existência de influência significativa da consciência fonológica e do conhecimento de letras na aprendizagem inicial da linguagem escrita, mas não foi encontrada a mesma influência no que diz respeito ao vocabulário. Segundo as autoras, a influência do vocabulário para a compreensão da leitura, esperada de acordo com o modelo simples de leitura, pode ser explicada pela condição de pouco conhecimento da decodificação por parte das crianças participantes. As autoras concordam que essa pesquisa contribuiu para o conhecimento da aprendizagem e compreensão da

linguagem escrita na transição da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental e apontam direções para novas investigações que incluam o estudo do papel do vocabulário.

4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A LINGUAGEM ORAL VERSUS A LINGUAGEM ESCRITA

A linguagem oral é o comportamento que permite a expressão mais precisa do nosso pensamento quando comparada com outras formas de linguagem. Sabe-se que as sociedades mais antigas, cuja existência é constatada com base em vestígios de pinturas, instrumentos e objetos, se formaram baseadas na linguagem oral.

A oralidade fez parte do desenvolvimento da nossa espécie humana durante pelo menos 70 mil anos de evolução (Harari, 2015). Biólogos e historiadores aceitam que a capacidade de falar está presente em nosso genoma, e deve ser entendida como pré-figuração genética que se manifesta espontaneamente quando o bebê é recebido em comunidades de falantes. Graças à sua herança genética, estando seu genoma codificado no DNA de seu organismo, o bebê que nasce em um grupo humano está pronto para espontaneamente aprender a falar qualquer uma dentre as milhares de línguas já identificadas no mundo todo. A compreensão da fala, que é um meio de comunicação e expressão entre falantes, acontece espontaneamente entre os que compartilham um mesmo idioma.

A linguagem escrita, pelo contrário, é uma invenção histórica relativamente recente. Pinturas rupestres, grafadas em pedras, que surgiram há cerca de 40 mil anos, são vistas como precursoras das diferentes formas de linguagem escrita. Contudo, os sistemas de escrita, ou a escrita sistematizada, só foi inventada há cerca de 5 mil anos, posto que não foram encontrados indícios de sistemas de escrita produzidos antes.

Os primeiros sistemas de escrita surgiram na antiga Mesopotâmia (atual Iraque), sob a forma de conjuntos de sinais, conhecidos como escrita cuneiforme. No mesmo período, os hieróglifos surgiram no Egito. Foram estas as primeiras tentativas de criação de formas de gravar a fala. Esses primeiros sistemas de escrita eram constituídos por milhares de caracteres, o que dificultava sobremaneira sua transmissão e aprendizagem, sendo esta uma das razões que fez com que a aprendizagem da escrita e da leitura

ficasse restrita a poucas pessoas: poderosos líderes políticos e religiosos (sobre a história da escrita pode-se ver Wolf, 2008).

Sistemas de escrita mais simples, baseados em notações fonéticas, surgiram posteriormente. Os primeiros alfabetos foram inventados como conjuntos de sinais gráficos que passaram a ser denominados letras e tentavam representar, com a maior precisão possível, as palavras faladas nas línguas em que esses sistemas de representação surgiam. O nosso sistema alfabético de escrita representa o que hoje chamamos fonemas, isto é, sons constituintes das palavras faladas, e sua origem remonta a cerca de 3 mil anos. O sistema alfabético de escrita pode ser usado por falantes de diferentes idiomas e tem suas regras de combinação de acordo com a língua falada.

Diferentemente da linguagem oral, a linguagem escrita não está prevista em nosso genoma. Para aprender a ler e a escrever em um sistema alfabético de escrita, como é o caso do português do Brasil, precisamos ter desenvolvido nossa capacidade de uso de uma linguagem - capacidade esta que está prevista em nossa herança genética - , e precisamos aprender um sistema de escrita - em nosso caso um sistema de escrita alfabética - , que nos é transmitido pelos que o aprenderam antes de nós, em geral os professores alfabetizadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os recentes avanços das ciências cognitivas, com destaque para as neurociências cognitivas, deram origem à psicologia cognitiva da leitura, cujo objeto de estudo é a estrutura e o funcionamento do cérebro humano quando lê e quando aprende a ler. Durante a aquisição da leitura, nossos circuitos cerebrais reciclam várias de suas áreas visuais e auditivas pré-existentes para re-orientá-las para o processamento de letras e fonemas.

Nossa crescente compreensão a respeito do modo como o cérebro humano aprende a ler com compreensão tem consequências importantes sobre a forma de ensinar a ler, na medida em que nos permite entender as relações entre a fala e a escrita, ou, se preferirmos, entre a compreensão da fala e a compreensão da escrita.

A compreensão da fala é basicamente natural e espontânea, manifesta-se entre pessoas que compartilham um mesmo idioma. Nesse caso, as dificuldades e problemas de compreensão tendem a ser episódicos e localizados.

A compreensão da leitura exige o tratamento de símbolos de segunda ordem, a saber, o domínio de um sistema de representações que nos permita grafar a linguagem que usamos nas interações mediadas pela fala. Esse sistema de representações é o nosso sistema alfabético de escrita, constituído pelas 26 letras do alfabeto e suas regras de combinação, que nos permitem: grafar o som das palavras que falamos e assim expressar nossas ideias e pensamentos; e nos permitem ler, extraindo som dos conjuntos de letras combinadas de modo a formar palavras.

REFERÊNCIAS

CAIN, KATE; OAKHILL, JANE. Reading comprehension and vocabulary: Is vocabulary more important for some aspects of comprehension? *L'Année Psychologique*, 114, 04: 647-662, 2015.

CASTRO, Danielle Andrade Silva; BARRERA, Sylvia Domingos (2019). The contribution of emergent literacy skills for early reading and writing achievement. *Trends in Psychology*, 27(2), 509-522. Epub June 13, 2019. <https://doi.org/10.9788/tp2019.2-15>

CUNHA, ELIANNE MADZA & MALUF, MARIA REGINA. Papel e importância do desenvolvimento do vocabulário na educação infantil: Revendo pesquisas longitudinais e transversais. In: SZYMANSKI, L. & BOCK, A. (Org.). **Relatos de Pesquisa em Psicologia da Educação**. Volume 5, pp 119-138. Campinas: Editora Pontes, 2021.

CUNHA, ELIANNE MADZA DE ALMEIDA. **Vocabulário extenso ajuda a aprender a ler: Evidências da Ciência da Leitura** (Tese de Doutorado). Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil. 2022.

DEHAENE, S. **É assim que aprendemos**. São Paulo: Editora Contexto. 2023.

DEHAENE, S. **Os Neurônios da Leitura**: Como a ciência explica nossa capacidade de ler. Porto Alegre: PENSO, 2012.

EHRI, L. Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aquisição do vocabulário. In: MARIA REGINA MALUF; CLAUDIA CARDOSO-MARTINS: **Alfabetização no Século XXI**. Porto Alegre: PENSO, 2013.

EHRI, L. The Science of Learning to Read Words: A case for systematic phonics instruction. **Reading Research Quarterly**, pp. 1-16. International Literacy Association. 2020.

FARRELL, LINDA; DAVIDSON, MARCIA; HUNTER, MICHAEL; OSENGA, TINA. **The Simple View of Reading: Research of importance to all educators.** s/d <https://mycill.org/the-simple-view-of-reading/> acessado em 5 de fevereiro de 2024).

GOMBERT, J-E. **Le développement métalinguistique.** Paris: PUF, 1990.

GOUGH, P.; HOOVER, W.; PATTERSON, C. Some observations on a simple view of reading. In C. Cornoldi and J. Oakhill (eds.), **Reading comprehension difficulties: Processes and intervention.** Mahway, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 1-3, 1996.

GOUGH, P.; TUNMER, W. Decoding, reading and reading disability. **Remedial and Special Education.** v. 7, p. 6-10, 1986.

HOOVER, W. A., GOUGH, P. B. The simple view of reading. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, n. 2, p. 127-160, 1990. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>

MALUF, M. R. & CARDOSO-MARTINS, C. (2013). **Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever.** Porto Alegre: PENSO. eBook: 2022.

MATOS, LILIAN. M. B. **A extensão do vocabulário receptivo e sua relação com a compreensão da leitura em crianças brasileiras do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.** (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2018.

MORAIS, J. (2014) **Alfabetizar para a Democracia.** Porto Alegre: PENSO.

OLIVEIRA, MARCIA & MOTA, MARCIA. O modelo simples de leitura explica a compreensão leitora no português? **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, vol.17, n. 1, ISSN 1808-4281, 2017.

PIRLS, 2023, ano de publicação. <https://www.poder360.com.br/educacao/brasil-fica-em-52o-lugar-em-ranking-internacional-de-leitura/> acessado em 5 de fevereiro de 2024.

PISA, 2022. <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/dezembro/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022> , acessado em 2 de fevereiro de 2024.

SAEB, 2021. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb> acessado em 5 de fevereiro de 2024.

SARGIANI, R. (Org.) (2022). **Alfabetização baseada em evidências: da ciência à sala de aula**. Porto Alegre: Editora PENSO.

SILVA, FLAVIA RENATA ALVES & MALUF, MARIA REGINA. Compreensão da leitura no ensino fundamental: Como o modelo simples de leitura impacta as pesquisas. *In: MALUF, M. R. & SOUSA, C. P. (Org.). Relatos de Pesquisa em Psicologia da Educação*. Volume 6, pp 113-156. Campinas: Editora Pontes, 2021.

SILVA, FLAVIA RENATA ALVES. Compreensão da leitura: Um estudo com alunos de 3º, 4º, 5º, e 9º anos do ensino fundamental (**Tese de Doutorado**). Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2019.

SNOW, C. E. & SWEET, A. P. (Ed.). **Rethinking Reading Comprehension**. London: The Guilford Press, 2003.

VELLUTINO F. R. Individual differences as source of variability in reading comprehension in elementary school children. *In: SNOW, C. E. & SWEET, A. P. (Ed.). Rethinking Reading Comprehension*. London: The Guilford Press, 2003.

WAGNER, R. K.; MUSE, A. E.; TANNENBAUM, K. R. (Ed.). **Vocabulary Acquisition. Implications for reading comprehension**. London: The Guilford Press, 2007

WOLF, M. **Proust and the Squid: The story and science of the reading brain**. London: Icon Books, 2008.

CAPÍTULO 3

CONHECIMENTO PRÉVIO E METACOGNIÇÃO NO PROCESSO DE COMPREENSÃO LEITORA

DOI: 10.29327/5410940.1-3

CLARICE BEATRIZ DA COSTA SÖHNGEN

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente capítulo visa provocar reflexões acerca dos resultados da avaliação leitora dos estudantes brasileiros a partir dos baixos índices de aproveitamento nas atividades de leitura e fraco desempenho dos estudantes que estão alocados nas séries iniciais do ensino fundamental. Como objetivo geral desta proposta pretendeu-se verificar os impactos das lacunas pedagógicas relacionadas à fase inicial da aprendizagem da leitura com base na importância do conhecimento prévio e metacognição dos estudantes para o uso das estratégias de leitura no processo de compreensão leitora.

Considerando que o processo de compreensão leitora envolve múltiplas dimensões de análise, o conhecimento prévio (cognição) e a metacognição foram selecionados para o presente estudo, este artigo visa inscrever a perspectiva teórica que se compromete com a interdisciplinaridade proposta pelos estudos psicolinguísticos.

De acordo com a concepção psicolinguística, a leitura envolve a interação entre leitor e texto. Sendo assim, os esquemas acionados pelo leitor interagem com os dados do texto, ou seja, é sustentado o entendimento de que o sentido é construído pelo leitor, a partir de transações que realiza com o texto, integrando informação nova ao conhecimento prévio.

Diante desse pressuposto, para maior êxito no processo de compreensão, o leitor necessita ativar seus conhecimentos prévios e o controle da sua compreensão sobre o texto no nível metacognitivo. Nesse sentido, a leitura corresponde a um processo cognitivo e metacognitivo, por meio do qual o leitor estabelece uma relação entre as informações explícitas no texto e o seu conhecimento prévio. Em consonância com essa perspectiva, a leitura implica um processamento cognitivo de informações¹, a partir do uso de várias habilidades e estratégias que possibilitam ao leitor compreender o texto.

Com base na revisão sistemática a hipótese sustentada é de que os resultados da avaliação leitora dos alunos das séries finais estão relacionados com a necessidade de incremento de estratégias cognitivas e metacognitivas direcionadas à qualificação da compreensão leitora nas séries iniciais.

Diante das deficiências nos resultados dos testes de avaliação leitora no cenário brasileiro, se coloca a urgência do desenvolvimento de pesquisas comprometidas com a origem do problema, isto é, principalmente centradas nas séries iniciais.

1 AVALIAÇÃO DA LEITURA NO BRASIL

No caso brasileiro, aproximadamente metade dos estudantes de 15 anos de idade conseguiu atingir um nível baixo relacionado à leitura², posicionando-se no 53º no ranking composto por 81 nações, de acordo com os resultados obtidos no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)³. Os dados foram divulgados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e são referentes ao ano de 2022.

¹ A leitura, assim como a percepção sensorial, em geral, implica um processamento cognitivo de informações. Em qualquer atividade que envolve linguagem, existe necessariamente um processamento cognitivo. Por exemplo, para ouvir, falar, ler e escrever é necessário aceder e reorganizar o conteúdo da memória, o que não deixa de ser um modo de aprendizado.

² A avaliação corresponde ao desempenho de alunos de 15 anos – idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica na maioria dos países – em três capacidades: matemática, leitura e ciências.

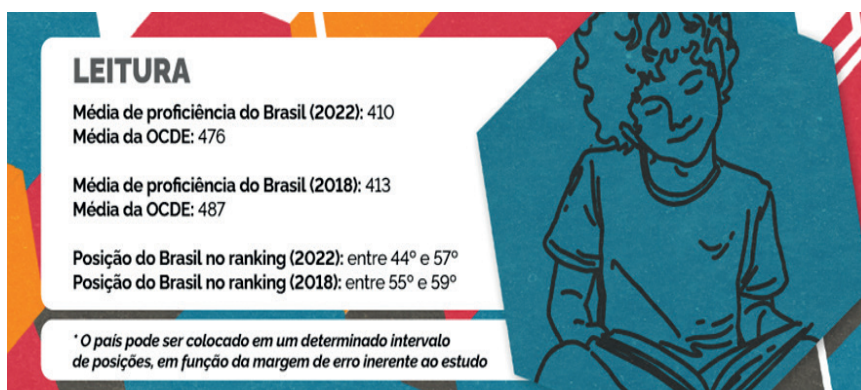
³ O Pisa é uma avaliação internacional coordenada pela OCDE. No Brasil, quem realiza a aplicação é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e os resultados são divulgados a cada três anos.

Apesar do baixo desempenho, a pontuação dos alunos brasileiros apresentou pouca variação comparada à 51ª posição em 2018, mas indica que quase metade dos alunos permanece sem atingir o mínimo almejado⁴.

De acordo com os resultados apresentados pelo Nespe⁵, a metade dos estudantes brasileiros não tem nível básico em leitura, ficando abaixo do nível 2. Para a OCDE, esse é o nível mínimo para que o jovem consiga exercer a sua cidadania plena. Entre os países membros da Organização, esse índice é de 27%.

Apenas 2% dos estudantes brasileiros obtiveram a pontuação nível 5 em leitura, considerando que o índice internacional médio é de 7%.

Figura 01 - Proficiência leitora no Brasil



Fonte: Nespe 2023

O Centro de Pesquisas em Educação, Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede) apresentou um estudo que levantou os dados de que 66,3% dos alunos brasileiros de 15 a 16 anos leram textos com menos de 10 páginas durante o ano. “Esta constatação suscita preocupações, uma vez que o estudo estabelece uma relação direta

⁴ O Núcleo de Estratégias e Políticas Editoriais (NESPE) é um centro de pesquisas sobre o mercado editorial, a produção, a circulação, a história e o comércio de publicações impressas e digitais, bem como o desenvolvimento de conteúdos editoriais em suas diversas modalidades. Disponível: <https://www.nespe.com.br/2023/12/>

⁵ O Núcleo de Estratégias e Políticas Editoriais (NESPE) é um centro de pesquisas sobre o mercado editorial, a produção, a circulação, a história e o comércio de publicações impressas e digitais, bem como o desenvolvimento de conteúdos editoriais em suas diversas modalidades. Disponível: <https://www.nespe.com.br/2023/12/>

entre os baixos índices de leitura e o declínio no desempenho dos jovens em disciplinas como matemática e ciências”⁶.

É importante observar que apenas 9,5% dos estudantes brasileiros nessa faixa etária leram materiais com mais de 100 páginas naquele ano. Se comparado à realidade dos países vizinhos, esse índice é muito menor: “No Chile, por exemplo, os alunos atingiram a marca de 100 páginas em 64% das vezes, na Argentina, 25,4% e na Colômbia, 25,8%”⁷.

Cabe ressaltar, que embora os dados sejam alarmantes, as respostas ao questionário do Pisa mostram uma visão positiva sobre a leitura, “com mais de 40% dos alunos tanto na rede pública quanto na privada expressando seu gosto por discutir sobre livros, uma média superior à registrada pelos países da OCDE”⁸.

Por outro lado, no caso dos estudantes brasileiros do 4º ano das séries iniciais o Estudo Internacional de Progresso em Leitura (PIRLS) de 2021⁹, foi evidenciada a pontuação média de

⁶ O Centro de Pesquisas em Educação, Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede) tem como missão “contribuir para o debate educacional do Brasil, aproximando pesquisadores, jornalistas, educadores e formuladores de políticas públicas, e fomentando discussões qualificadas a partir de pesquisas consistentes e aplicáveis”. E apresenta como visão Um sistema educacional de referência no Brasil, que utiliza evidências de pesquisa nas tomadas de decisão e que oferece um ensino de qualidade com igualdade de oportunidades para todos. Disponível: <https://www.portaliiede.com.br/o-iede-atuacao/>

⁷ Disponível: <https://www.portaliiede.com.br/o-iede-atuacao/>

⁸ Disponível: <https://www.portaliiede.com.br/o-iede-atuacao/>

⁹ Tradução de Progress in International Reading Literacy Study, é uma iniciativa realizada desde 2001, pela Associação Internacional para Avaliação do Desempenho Educacional (IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement), cooperativa de instituições de pesquisa, órgãos governamentais e especialistas que se dedicam à realização de diferentes estudos e pesquisas educacionais comparativas. Além da IEA, o TIMSS & PIRLS International Study Center, vinculado à Lynch School of Education do Boston College, atua como centro de estudos para o PIRLS, trabalhando em cooperação com a IEA e com os diversos institutos de pesquisa dos países participantes. “É uma pesquisa amostral desenhada para fornecer medidas válidas e confiáveis da compreensão leitora dos estudantes do 4º ano de escolarização básica. A precisão dos resultados da avaliação depende da qualidade da informação populacional em que a amostra se baseia, bem como da definição dos procedimentos de amostragem. A população-alvo do PIRLS 2021 engloba todos os estudantes matriculados no 4º ano da escolarização básica – no caso do Brasil, 4º ano do Ensino Fundamental –, em todas as escolas do País que oferecem esse nível de ensino. A idade média da população-alvo na data do teste deve ser, no mínimo, igual a 9,5 anos.” (Inep, 2023).

419 pontos em compreensão leitora. Esse resultado mostrou-se significativamente inferior a 58 do total de 65 países e regiões de referência participantes dessa avaliação¹⁰.

Destaca-se a relevância da distribuição dos estudantes brasileiros nos níveis da escala de desempenho do Pirls de 2021:

Tabela 01 - Distribuição dos estudantes brasileiros nos níveis da Escala de Desempenho do PIRLS 2021¹¹

Níveis na escola	Rótulo da escola	N	População	%	EP
Abaixo de 400	Abaixo do básico	1.712	1.110.678	38,4	1,7
De 400 a abaixo de 475	Básico	1.162	691.384	23,8	1,0
De 475 a abaixo de 550	Intermediário	1.297	697.083	24,7	1,0
De 550 a abaixo de 625	Alto	640	309.514	11	0,8
De 625 ou acima	Avançado	129	57.816	2,1	0,2
Total		4.940	2.866.475	100	-

Fonte: Daeb/Inep, com base nos microdados do PIRLS 2021/IEA.

De acordo com os dados acima, cerca de 38% dos estudantes brasileiros têm dificuldades nas habilidades básicas de leitura. Cabe observar que, na maior parte dos países participantes, esse percentual limita-se a 10%.

Está evidenciada a necessidade da garantia de uma educação inclusiva por meio de políticas públicas efetivas a fim de assegurar a igualdade a todos os estudantes brasileiros, no mínimo no que tange ao nível básico de proficiência em compreensão leitora.

Os resultados demonstram que apenas 24% dos estudantes brasileiros dominavam apenas as habilidades de leitura que são mais básicas e, quando somados aos dados dos estudantes que estão abaixo do básico, representam 62% da população de estudantes do 4º ano do

¹⁰ Considerando o desempenho geral médio em leitura, o desempenho dos estudantes brasileiros não é significativamente diferente do desempenho dos estudantes de Kosovo (421) e Irã (413), mas é estatisticamente superior ao desempenho da Jordânia (381), Egito (378) e África do Sul (288).

¹¹ Distribuição dos estudantes brasileiros nos níveis da escala de desempenho do pirls em 2021 Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/disponivel-relatorio-brasil-no-pirls-2021>.

ensino fundamental. Ou seja, quase dois terços dos estudantes do 4º ano de escolarização têm habilidade muito limitada para compreender a linguagem escrita. Desse modo, apenas 13% dos estudantes brasileiros podem ser considerados proficientes em compreensão leitora no 4º ano de escolarização – são aqueles que alcançam nível alto ou avançado de proficiência (Inep, 2023, p. 45).

Diante das evidências dos dados acima apresentados, corrobora-se a importância de firmar o marco teórico comprometido com a concepção da compreensão leitora a partir da Psicolinguística.

2 COMPREENSÃO LEITORA: ABORDAGEM PSICOLINGUÍSTICA

Considerando a perspectiva Psicolinguística acerca dos estudos da leitura, esta proposta apresenta uma abordagem da leitura como um processo, através do qual o leitor estabelece uma relação entre as informações explícitas no texto, o seu conhecimento prévio e o controle da sua compreensão sobre o texto no nível metacognitivo.

Em consonância com essa perspectiva, a leitura implica um processamento cognitivo de informações, a partir do uso de várias habilidades e estratégias que possibilitam ao leitor compreender o texto. A compreensão é vista como um processo considerando-se que a leitura está baseada na compreensão. Sendo assim, a compreensão é construída na atividade leitora, a partir de atividades cognitivas e metacognitivas que orientam o leitor na construção do sentido.

Desse modo, a compreensão é a base, não a consequência da leitura; é, portanto, um processo ativo. O significado não reside na estrutura de superfície do texto. O significado que os leitores compreendem, a partir do texto, é sempre relativo àquilo que já sabem e àquilo que desejam saber. Ou seja, a compreensão envolve a redução da incerteza do leitor, que faz perguntas e obtém respostas. Assim, o que é percebido no texto depende do conhecimento anterior e das questões implícitas que são formuladas durante a leitura (Smith, 2003).

Na perspectiva da abordagem Psicolinguística, a atividade leitora é considerada um processo complexo que envolve as interações e as transações entre leitor e texto.

Portanto, a leitura pode ser definida como um comportamento psicolinguístico complexo que envolve a decodificação da língua escrita,

o seu processamento a partir de padrões sintáticos e semânticos e uma interpretação de acordo com os objetivos do indivíduo. Assim, a leitura pressupõe um comportamento complexo envolvendo o uso de estratégias, como a de solução de problemas, a fim de que o leitor possa construir um modelo do significado que o autor pretendeu transmitir (Johnston, 1983).

O significado é trazido para a linguagem através da previsão que, por sua vez, é representada pela eliminação prévia de alternativas improváveis. A previsão não significa considerar-se tudo com base em quaisquer adivinhações, nem significa que o significado preciso é conhecido com antecedência (Smith, 2003).

O leitor deve ser capaz de utilizar o seu conhecimento prévio sobre o assunto que está sendo lido no texto para evitar a dependência exclusiva da informação visual. A informação não-visual - conhecimento prévio - reduz o número de alternativas que o cérebro deve considerar, à medida que o leitor lê e facilita o processo de compreensão.

É importante considerar a questão de como o conhecimento é ativado na compreensão de palavras no texto com base no entendimento de que os sentidos das palavras devem ser criados de acordo com o contexto: algumas palavras são identificadas e outras não, conforme a favorabilidade ou não do contexto (Kintsch, 1994).

No ato da leitura, inicialmente, o leitor realiza uma análise perceptual das palavras, e o significado final é determinado através do processo de integração. À medida que mais informações contextuais se tornam disponíveis, o sentido começa a emergir. Desse modo, o significado das palavras é normalmente identificado antes que complexas inferências sejam realizadas pelo leitor no processo de compreensão.

Diante dessa realidade, o significado do texto é construído pelo leitor, a partir de transações que ele realiza com o texto, integrando a informação nova ao conhecimento prévio.

3 CONHECIMENTO PRÉVIO

O conhecimento prévio é importante por facilitar o uso de estratégias adequadas no processamento da leitura. De acordo com a Psicolinguística, conhecimento prévio é a base da compreensão que envolve o conhecimento que está na memória. Quando o leitor procura compreender um texto, ele já deve possuir um conhecimento a respeito da linguagem escrita, assim

como do assunto tratado no texto. O leitor possui essa estrutura cognitiva que lhe permite recordar o sentido construído através de experiências passadas a fim de construir um novo sentido.

Cabe considerar que o sistema de conhecimento possui uma estrutura dinâmica não somente no sentido de que está constantemente sendo aumentada e mudada, mas também no sentido de que possibilita o desenvolvimento da capacidade para predição através da imaginação. As pessoas fazem previsões criando expectativas sobre os fatos futuros durante todo o tempo e o fazem, geralmente, de modo inconsciente porque raramente são surpreendidas em relação às suas previsões. As previsões são realizadas a partir daquilo que é provável e não do que é improvável; nesse sentido, projetam as “possibilidades” (Smith, 2003).

A previsão é considerada como o núcleo da leitura. Todos os esquemas, *scripts* e cenários que estão na mente – o conhecimento prévio de lugares e situações, de discurso escrito, gêneros e histórias – possibilitam ao leitor prever quando ele lê, e, assim, compreender o que está sendo lido. A previsão traz um significado potencial para os textos, reduz a ambiguidade e elimina, de antemão, alternativas irrelevantes.

Nesse sentido, o conhecimento prévio é considerado como a informação que é representada mentalmente em um formato específico e estruturada de alguma forma na mente por meio da estrutura de conhecimento dos eventos do dia a dia e a organização de sequências desses eventos em planos ou outras estruturas preditivas de conhecimento denominadas de esquemas, roteiros, quadros e outras. (Eysenk; Keane, 2017).

Durante a leitura, tanto o conhecimento prévio do assunto quanto o conhecimento prévio linguístico e textual, assim como o conhecimento de mundo compartilhado são ativados a partir da memória, visando à construção do sentido no processo de compreensão.

A compreensão de um texto também é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio. Durante a leitura, são vários os níveis de conhecimento que interagem a fim de contribuir para o êxito desse empreendimento. O leitor utiliza o conhecimento adquirido ao longo de sua vida para construir o sentido de um texto; assim o conhecimento prévio é um fator fundamental na compreensão (Kleiman, 2002).

O conhecimento prévio do assunto fundamenta a construção do sentido de um texto porque é requerido quando o leitor necessita integrá-

lo à informação do texto para a realização de inferências. Assim, as informações do texto e o conhecimento prévio devem ser integrados em um todo coerente; ou seja, a compreensão do texto relaciona-se diretamente com a habilidade do leitor em gerar inferências que possam conectar essas informações (Söhngen, 1998).

4 METACOGNIÇÃO

De um modo geral, todas as realizações da mente humana requerem consciência, mas nenhuma dessas realizações é causada diretamente pela consciência. Essas realizações são uma espécie de consequência direta de um sistema nervoso que, sendo capaz de consciência, também possui uma vasta memória, uma habilidade para categorizar itens na memória, assim como uma habilidade para codificar todo o espectro de conhecimentos na forma de linguagem e, ainda, manter esses conhecimentos no mostrador mental, manipulando-os inteligentemente (Damásio, 2015).

É importante observar que os estudos da consciência também estão muito relacionados com o senso interior de cada pessoa. De acordo com esse entendimento, a consciência é o conhecimento que se materializa quando alguém se vê diante de um objeto, construindo um padrão neural para esse objeto, conforme sua perspectiva e, até mesmo, verificando que lhe é possível agir sobre ela. A partir de uma perspectiva externa, esse senso interior se dá de modo automático; entretanto, na perspectiva dos neurônios, que tornam possível todo esse processo, consiste em um tempo maior. Pois, mesmo antes de a pessoa se dar conta da sua relação com o objeto, muitas coisas já estavam sendo processadas no mecanismo do cérebro. Trata-se, portanto, de um processo de conhecimento.

A concepção de consciência aqui adotada encontra-se ancorada nos estudos cognitivos, nos quais o termo *consciência* aparece vinculado aos processos cognitivos e estratégias metacognitivas. Isso ocorre porque a atividade leitora, enquanto atividade linguística, também é concebida como um processo vinculado à cognição.

Pode ser atribuído ao conceito de cognição uma visão ampla e inclusiva, distante daquela que o reduzia aos processos de raciocínio e solução de problemas (Flavell, 1979). Essa definição, oriunda dos estudos da psicologia cognitiva da aprendizagem inclui os processos mentais superiores, tais como: conhecimento, consciência, inteligência,

pensamento, imagem, criatividade, geração de planos e estratégias, raciocínio, inferência, solução de problemas, conceitualização, classificação, simbolização e também fantasias e/ou sonhos.

Diante desse entendimento, o que é importante no desenvolvimento cognitivo é a mudança e formação de uma nova ordem de conceitos superiores, como resultado de novas aprendizagens. Por sua vez, a metacognição pode ser considerada um conceito um tanto fluido que tem sido usado para referir a uma variedade de processos. Esse termo pode ser definido como o conhecimento que tem por objetivo monitorar qualquer tipo de empreendimento cognitivo (Brown; Deloache, 1977).

A metacognição é a cognição sobre a cognição (Flavell; Speer; Green; August), ou, ainda, é a decisão de um processo em que o indivíduo carrega tanto operações cognitivas, como passa a ver o progresso destas (Brown, 1989). O primeiro conceito envolve o raciocinar sobre o próprio raciocínio, ou seja, a pessoa dar-se conta do domínio específico do conhecimento, especialmente sobre o seu próprio processo cognitivo. O segundo conceito corresponde a uma classe de fenômenos cognitivos que envolvem estratégias ou maneiras de proceder com autoconsciência, tais como: técnicas de interrogação própria, técnicas de checar a si mesmo e, desse modo, relaciona-se diretamente à concepção de metacognição adotada neste trabalho.

Nesse sentido, a metacognição refere-se ao conhecimento que o indivíduo tem dos próprios processos cognitivos e de seus produtos – processos reflexivos – e tudo o que se refira a eles, assim como, às propriedades relevantes da aprendizagem das informações.

O estudo da metacognição está relacionado com a natureza do intenso comércio intelectual dos processos executivos ou com estratégias diante do uso de técnicas internas que guiam os processos de solução de problemas. Ou seja, corresponde à maneira que se aprende a resolver os próprios problemas através de estratégias metacognitivas como: planejar, prever, monitorar, testar, revisar, checar e avaliar (Flavell, 1976; Belmont; Butterfield, 1977; Gagne; Briggs, 1974).

Nesse sentido, é possível resumir as atividades metacognitivas em duas categorias: primeiramente relacionadas com o reflexo de *consciência* da pessoa, e depois, em atividades de *regulagem* do organismo durante a aprendizagem ou a solução de problemas. Portanto, a metacognição relaciona-se a duas classes de atividades cognitivas:

dar-se conta do domínio específico do conhecimento sobre o próprio processo cognitivo e ter a posse de várias estratégias ou maneiras de proceder (Brown; Reeve, 1987).

As experiências metacognitivas são percepções conscientes relacionadas com qualquer aspecto de uma atividade ou empreendimento cognitivo. Elas estão relacionadas com o progresso e o empreendimento do leitor. Uma vez que as estratégias metacognitivas são desenvolvidas visando a alcançar o progresso cognitivo, podem apresentar tanto resultados cognitivos como metacognitivos, ou apenas um deles. É possível que alguns indivíduos mais sofisticados em seus procedimentos metacognitivos percebam isso e realizem ações cognitivas com os dois objetivos em mente.

As estratégias metacognitivas oferecem um meio aos aprendizes para coordenarem seu próprio processo de aprendizagem, favorecendo o controle de sua própria cognição através do uso de funções como *concentração, organização, planejamento e avaliação* (Oxford, 1990).

Desse modo, a metacognição é um aspecto importante tanto para o desenvolvimento da leitura, assim como para o desenvolvimento cognitivo do leitor. Sendo assim, o uso de estratégias metacognitivas no processo de compreensão ajuda no desenvolvimento da habilidade leitora, assim como no desenvolvimento das próprias estratégias de leitura que podem ser utilizadas pelo leitor.

5 AVALIAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA

Considerando a importância da implementação de intervenções pedagógicas relacionadas à leitura que promovam a aprendizagem de estratégias metacognitivas associadas ao conhecimento prévio do leitor, especialmente nas séries iniciais, este estudo realizou a revisão sistemática sobre as pesquisas relativas às estratégias de compreensão leitora nos anos iniciais do ensino fundamental na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

As palavras-chave para a busca das pesquisas foram “estratégias de compreensão leitora séries iniciais”. O rol de pesquisas encontrado somou 13 achados. Dentre estes, apenas 02 apresentaram relação com as duas variáveis desta investigação: conhecimento prévio e metacognição, o que já evidencia a lacuna em pesquisas diretamente relacionadas ao conhecimento prévio e à metacognição.

Na dissertação intitulada “Compreensão leitora em alunos da 5ª. série do ensino fundamental” (ScharDOSim, 2012) foi realizado um diagnóstico do desempenho dos alunos de 5ª série em leitura com base na teoria sobre leitura sob o ponto de vista das neurociências, principalmente em Dehaene (2007), da psicolinguística, a partir de Leffa (1996), Terzi (1997), Scliar-Cabral (2008; 2010); e também da psicologia cognitiva, com base em Morais (1996).

Também foi realizada um teste diagnóstico com base no PISA em alunos de 5ª série de uma escola pública estadual no município de Florianópolis para verificar a compreensão leitora dos alunos e as capacidades de recuperar informações, interpretar, refletir e inferir.

Após levantamento dos dados, foram analisados os desempenhos dos alunos com atenção às estratégias utilizadas pelos alunos para encontrar respostas às perguntas realizadas. Para tanto, foi aplicado um teste com 6 gêneros textuais distintos e 30 questões, além do protocolo verbal para que os alunos justificassem suas respostas.

De acordo com os resultados, o desempenho dos alunos no teste foi regular: média de 36% de acertos. Uma evidência interessante é que os sujeitos utilizam a estratégia cópia para localizar a resposta e não têm prática de estratégias metacognitivas e metaprocessuais, como demonstrou a introspecção imediata.

A dissertação “Implicações do processo de alfabetização na formação do leitor competente” (Alves, 2014) buscou investigar a relação entre as atividades de leitura praticadas durante o processo de alfabetização e a formação do leitor competente a partir dos aspectos de formação socioeconômica e cultural dos envolvidos, pertencentes à região colonizada por imigrantes italianos no Nordeste do Rio Grande do Sul na cidade de Farroupilha.

A proposta visou analisar a evolução dos métodos de alfabetização a fim de entender as habilidades e competências de leitura desenvolvidas por esses métodos nas séries iniciais. Os dados foram coletados através de diferentes instrumentos para categorizar o contexto comunitário, escolar e familiar das crianças em fase de alfabetização, visando analisar o comportamento dessas variáveis na formação de habilidades e competências de leitura, com base na abordagem teórica sociointeracionista, conforme Vygotsky (1998), Bakhtin (1992), Freire (2001) e outros.

Os resultados possibilitaram identificar as lacunas em relação às práticas de leitura aplicadas às crianças em fase de alfabetização, que apresentam dificuldades de compreensão do texto em diferentes níveis de escolaridade, bem como evidencia a necessidade de repensar ações integradas entre a comunidade, os pais e os educadores em práticas reais a partir do contexto das crianças.

Visando confirmar a hipótese apresentada neste artigo, também é importante observar o baixo desempenho em compreensão leitora dos alunos das séries iniciais do ensino médio gerado pelas lacunas do desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas nas séries iniciais.

Por exemplo, a dissertação “O processo inferencial na compreensão leitora numa turma das séries iniciais do Ensino médio de uma escola pública estadual de Maceió- AL” (Fernandes, 2019) foi motivada a partir da identificação dos baixos níveis no desempenho dos alunos em sistemas avaliativos como Pisa, Prova Brasil e Saeb.

De acordo com a autora, a pesquisa teve como objetivo diagnosticar e remediar dificuldades de compreensão leitora entre esses alunos visando ajudá-los a melhorar seu desempenho, especialmente no tocante à leitura inferencial (cognição), por meio de testes de compreensão leitora e atividades de discussão, mediação e interação professor-aluno.

Os fundamentos teóricos da pesquisa estão ancorados nos aspectos cognitivos da compreensão leitora, com base em Kleiman (1995; 2002), Silveira (2015), Silveira e Oliveira (2015), Lefá (1996), Coscarelli (2003); Dell’Isola (2001), entre outros. Também foram considerados os descritores da Prova Brasil, com destaque aos que privilegiam as estratégias inferenciais de leitura a partir dos conhecimentos prévios do leitor e sua interação com as pistas linguísticas, discursivas e semânticas do texto.

Para investigação foram utilizados 5 testes de múltipla escolha, 2 testes cloze, 1 questionário para o levantamento do perfil dos 20 alunos, e um questionário final (questionário de satisfação) para saber a opinião dos alunos sobre a pesquisa realizada.

De acordo com os resultados, foi possível verificar que uma boa parte dos alunos, apesar de estarem no Ensino Médio, ainda apresenta dificuldades em relação à compreensão de textos, principalmente em questões que envolvem o uso de inferência.

A pesquisa comprovou que os alunos não conseguiram responder corretamente a questões que trabalham com os descritores específicos do Ensino Médio, relacionados à argumentação e a inferências mais complexas.

Assim, os resultados comprovaram a deficiência dos alunos nas questões que exigiam o implemento de estratégias mais eficazes para o melhor êxito na atividade leitora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo visou provocar reflexões acerca dos resultados da avaliação leitora dos estudantes das séries finais a partir dos baixos índices de aproveitamento nas atividades de leitura a partir do desempenho dos alunos que estão alocados nas séries iniciais do ensino fundamental. O objetivo geral desta proposta pretendeu verificar os impactos das lacunas pedagógicas relacionadas à fase inicial da aprendizagem da leitura com base no conhecimento prévio e metacognição dos estudantes.

Com base nos estudos Psicolinguísticos, foram apresentadas a concepção de leitura, considerando o conhecimento prévio e a metacognição como variáveis importantes para o desenvolvimento de estratégias de compreensão leitora junto aos alunos das séries iniciais.

Após, foi apresentada a revisão sistemática sobre as pesquisas relativas às estratégias de compreensão leitora nos anos iniciais do ensino fundamental na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Foram encontradas 13 pesquisas relacionadas ao tema geral, mas apenas 02 pesquisas (2012 e 2014) apresentaram relação direta com as duas variáveis desta investigação: conhecimento prévio e metacognição.

Este dado evidencia a lacuna em pesquisas diretamente relacionadas ao conhecimento prévio e metacognição. Ou seja, é necessário avançar nos estudos da cognição e metacognição leitora a fim de qualificar a compreensão nas leituras realizadas pelos estudantes nas séries iniciais e, por consequência, otimizar os resultados dos estudantes nas séries finais e no ensino médio.

REFERÊNCIAS

ALVES, J.F. **Implicações do processo de alfabetização na formação do leitor competente.** Dissertação de Mestrado. Universidade de Caxias do Sul, 2014.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BROWN A.L. DELOACHE, J.S. Skills, plans and self-regulation. *In*: SIEGLER, R.S. (eds). **Children's thinking: What develops?** Hillsdale: Erlbaum, 1978. FLAVELL, J.H. WELLMAN, H.M. Metamemory. *In*: KAIL Jr., R.V.; HAGEN, J.W. (eds.). **Perspectives on the development of memory and cognition**. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1977.

BROWN A.L. Metacognitive Development and Reading. *In*: SPIRO, J., BRUCE, B.; BREWER, W. (eds.) **Theoretical Issues in Reading Comprehension**. New Jersey: Hillsdale, 1980.

BROWN A.L. REEVE, R.A. (in press) Bandwidths of competence: The role of supportive contexts in learning and development. *In*: LIBEN, L.S.; FELDMAN, D.H. (eds.) **Development and learning: conflict and congruence?** Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1987.

Centro de Pesquisas em Educação, Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede). Disponível: <https://www.portaliede.com.br/o-iede-atuacao/>.

COSCARELLI, C. V. **Inferência: afinal o que é isso?** Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

DAMÁSIO A. **O mistério da consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura** - como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

DELL'LSOLA, R.L.P. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

EYSENK, M.W.; KEANE, M.T. **Psicologia cognitiva: um manual introdutório**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2017.

FERNANDES, L. S. **O processo inferencial na compreensão leitora numa turma das séries iniciais do Ensino médio de uma escola pública estadual de Maceió-AL**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Alagoas, 2019.

FLAVELL, J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-development inquiry. **American Psychologist**, v. 34, 1979.

FLAVELL, H.J. SPEER, J.R.; GREEN, F.L.; AUGUST, D.L. **The development of comprehension monitoring and knowledge about communication.** 1981.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 42. Ed., São Paulo, Cortez, 2001.

LEFFA, V.J. **Aspectos da leitura.** Porto Alegre: Sagra, 1996.

INEP. Relatório Internacional PIRLS. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/disponivel-relatorio-brasil-no-pirls-2021>.

JOHNSTON, P.H. **Reading comprehension assessment: a cognitive basis.** Newark: IRA, 1983.

KINTSCH, W. The hole of knowledge in discourse comprehension: A Construction-Integration Model. *In:* SINGER, H.; RUDDELL, R.B. Theoretical models and processes of reading. Newark: IRA, 1994.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor:** Aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 2002.

KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social. Campinas, SP: Mercado de letras, 1995.

MORAIS, J. **A arte de ler.** São Paulo: UNESP. 1996.

Núcleo de Estratégias e Políticas Editoriais (Nespe). PISA Proficiência leitora no Brasil. Disponível <https://www.nespe.com.br/2023/12/>.

OXFORD, R. **Language learning strategies, what every teacher should know.** New York: Newbery, 1990.

SCHARDOSIM, Chris Royes. **Compreensão leitora em alunos da 5ª. série do ensino fundamental.** Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

SCLIAR-CABRAL, L. **Processamento da leitura: recentes avanços das neurociências.** Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SCLIAR-CABRAL, L. **Evidências a favor da reciclagem neuronal para a alfabetização.** Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura:** uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SILVEIRA, M. I. M. Leitura- aspectos e abordagens. In. SILVEIRA, M. I. M; OLIVEIRA, F.J.D. **Leitura: abordagem cognitiva**. Maceió, EDUFAL, 2015.

SILVEIRA, M. I. M; OLIVEIRA, F.J.D. **Leitura: abordagem cognitiva**. Maceió, EDUFAL, 2015.

SÖHNGEN, C.C. **O procedimento “cloze” como indiciador de conhecimento prévio**. Dissertação de Mestrado. PUCRS, 1998.

TERZI, Sylvia B. A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto. 6. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAPÍTULO 4

COMPREENDENDO A CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA

DOI: 10.29327/5410940.1-4

ANA PAULA RIGATTI-SCHERER
CLARICE STAUB LEHNEN
GABRIELA CASTRO MENEZES DE FREITAS
MARÍLIA MARQUES LOPES

INTRODUÇÃO

A consciência linguística, capacidade humana de pensar sobre a linguagem, é uma das ferramentas fundamentais para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. A criança, já falante competente de sua língua materna, enfrenta na escola a tarefa de se apropriar da modalidade escrita. Conforme Correa (2004, p. 70), “a emergência e o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas ocorrem à medida que as crianças se tornam mais sensíveis às propriedades estruturais da linguagem” e, podemos acrescentar, quando esta necessidade é gerada. Na busca desse conhecimento, a criança pode e deve ser instigada a pensar sobre a fala de forma intencional, reconhecendo o jogo que permite que sons sejam representados por sinais gráficos, formando as palavras e frases que conhece na oralidade. Mas, para além disso, ela precisa aprender como funcionam os processos de leitura e escrita e tornar-se consciente de questões fonológicas, sintáticas, semânticas e textuais. O uso de brincadeiras com os diferentes níveis linguísticos e o estímulo à reflexão sobre eles mostram-se caminhos fecundos na busca da formação de leitores e escritores proficientes.

Este texto pretende expor questões pontuais sobre a importância do trabalho com os níveis linguísticos no aprendizado da leitura e da escrita.

1 OS NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA E A IMPORTÂNCIA NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

1.1 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

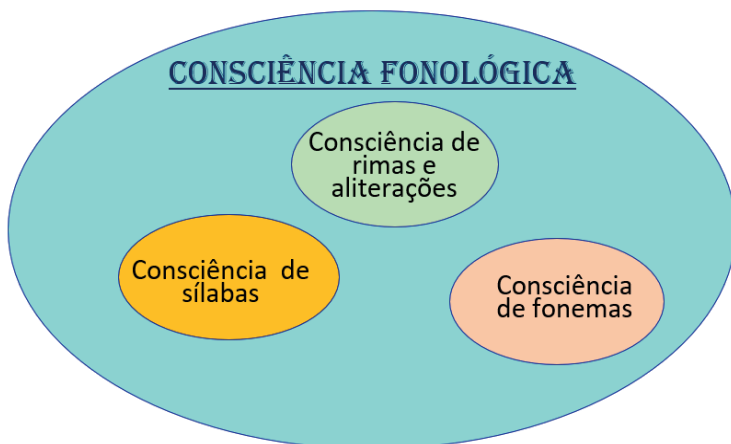
A consciência fonológica, capacidade de pensar intencionalmente sobre os sons das palavras e operar com eles, é uma habilidade amplamente relacionada ao processo de leitura e escrita. Pesquisas realizadas nas últimas décadas têm demonstrado a importância do trabalho de estímulo à consciência fonológica com crianças em processo de alfabetização. É a partir dessa consciência que a criança percebe que as palavras são formadas por fonemas e que esses elementos são representados na escrita pelo uso de grafemas; esta relação constitui a base do Sistema Alfabético de Escrita. Quando a criança aprende a decifrar uma escrita alfabética, além de as áreas cerebrais visuais precisarem aprender a decompor a palavra em grafemas e letras, também as regiões corticais implicadas na análise da fala precisam modificar o código para representar os fonemas (Dehaene, 2012). Nesse processo de desenvolvimento, “as duas devem se coordenar antes que surja uma via eficaz de conversão fonema-grafema” (Dehaene, 2012, p.220), chave para a aprendizagem da leitura e da escrita.

A consciência fonológica envolve o reconhecimento pelo indivíduo de que as palavras são formadas por diferentes sons que podem ser manipulados, abrangendo não só a capacidade de reflexão (constatar e comparar), mas também a de operação com fonemas, sílabas, rimas e aliterações (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor) (Moojen et al., 2003, p. 11).

Como exposto na citação anterior, a consciência fonológica desenvolve-se em diferentes níveis a partir dos quais podemos focar nossa atenção. Conforme aponta Freitas (2004), ela pode ser dividida em três níveis: consciência das sílabas; consciência das unidades intrassilábicas (rimas e aliterações) e consciência fonêmica. Tais habilidades desenvolvem-se ao longo da primeira infância, a partir da capacidade das crianças de pensarem sobre os sons da fala e serem estimuladas em brincadeiras sonoras. Sabe-se que a consciência fonológica não é algo

que a criança tem ou não tem, mas sim uma habilidade a ser desenvolvida desde um nível implícito até um nível explícito de percepção, manipulação e julgamento dos sons da fala.

Figura 1 - Níveis da Consciência Fonológica



Fonte: Freitas (2004)

- » **CONSCIÊNCIA SILÁBICA** – capacidade de prestar atenção às sílabas das palavras. Exemplo: isolar e contar as sílabas de uma palavra → MA-CA-CO; identificar palavras que começam com a mesma sílaba → MAcaco, MARacujá, MAla, etc.
- » **CONSCIÊNCIA INTRASSILÁBICA** – capacidade de pensar sobre rimas - sons finais semelhantes, da vogal tônica até o final da palavra - e aliteraões - sons iniciais partilhados entre as palavras. Exemplo: GATO e MATO (rima); FACA/FIGO/FOGO (aliteração).
- » **CONSCIÊNCIA FONÊMICA** – capacidade de lidar com os sons individuais, com os fonemas. Ex: SOPA e SAPO começam com o mesmo fonema.

Estimular a consciência fonológica não é trabalhar com os fonemas como um ‘treino’ fonológico. Propor o trabalho com consciência fonológica é desenvolver atividades lúdicas de reflexão sobre a linguagem. É aproveitar o conhecimento da língua que as crianças têm e usá-lo como auxiliar no processo de apropriação da

leitura e da escrita. Este trabalho deve acontecer desde a educação infantil e seguir nos anos iniciais, permeando atividades orais e escritas.

Além de favorecer a compreensão da relação fonema-grafema, a consciência fonológica mostra-se integrada aos demais níveis linguísticos no processo de compreensão leitora. Em pesquisa sobre compreensão de narrativas e consciência fonológica em crianças pré-escolares (Lehnen-Wolff, 2009), constatou-se que, quanto mais desenvolvido o grau de consciência fonológica da criança, melhor era seu desempenho em tarefas de compreensão de uma narrativa lida para ela, e vice-versa. Essas conclusões estão de acordo com o conceito de que a consciência fonológica constitui uma das habilidades do processamento fonológico, mais amplo, que envolve operações de processamento de informação (Capovilla; Capovilla, 2004; Anthony; Francis, 2005), abarcando a memória fonológica e o acesso à memória lexical. Desse modo, formas fonológicas e significações de palavras estão associadas no sistema de linguagem infantil (Morais, 1996). Como essas habilidades são altamente inter-relacionadas no seu desenvolvimento, e como o acesso lexical é fundamental no processo de compreensão da leitura, parece existir aí um ponto de intersecção claro entre essas atividades (Lehnen-Wolff, 2015).

As crianças desde muito pequenas são capazes de brincar com os sons verbais, como pode ser observado no exemplo a seguir, em que um menino de 1 ano e 6 meses está cantando com a mãe e brincando com os sons da música “o sapo não lava o pé”.

Mãe: A sapa na lava a _____

Criança: PA

Mãe: E sepe ne leve e _____

Criança: PE

Mãe: I sipi ni livi i _____

Criança: PI

Mãe: O sopo no lovo o _____

Criança: PO

Mãe: U supu nu luvu u _____

Criança: PU

No exemplo podemos ver que a criança entende o jogo que está sendo proposto pela mãe e consegue participar, utilizando-se de sua

sensibilidade e capacidade de manipular os sons da fala, brincando com as sílabas. Percebe-se que esse tipo de brincadeira é prazeroso para a criança e instiga sua experiência de pensar sobre a linguagem. Este é um conhecimento que deve ser aprimorado e desenvolvido na escola, proporcionando momentos de reflexão sobre a estrutura sonora das palavras e sua relação com a escrita. Importante destacar que as habilidades fonológicas crescem em complexidade quanto ao segmento manipulado e de acordo com a crescente capacidade cognitiva da criança para operar com as informações que analisa. Assim, por exemplo, a criança pode conseguir contar o número de sílabas de uma palavra, mas ainda não localizar sua sílaba inicial ou final; pode identificar a rima entre duas palavras, mas não o segmento rimado. Esse crescente desenvolvimento deve culminar com a *consciência fonêmica*, ou seja, consciência do menor segmento sonoro da fala que determina e modifica significados, o fonema. Manipular os fonemas é que permitirá à criança fazer as relações com os grafemas, e entender que essa relação nem sempre é biunívoca, ou seja, por vezes um fonema pode ser representado por duas ou mais letras, como é o caso do som /s/, que na escrita pode ser grafado com S, C, SS, SC, Ç, SÇ, X, XC.

Essa crescente complexidade precisa ser levada em conta no trabalho com a turma quando se propõem atividades de consciência fonológica. É importante ter noção do quanto já conseguem manipular sílabas, segmentos intrassilábicos e fonemas, para iniciar com atividades e brincadeiras que progridam do mais simples para o mais complexo. Por exemplo: iniciar com divisão silábica das palavras, contando ‘seus pedacinhos’, em diferentes propostas (comparar quantidades de sílabas dos nomes das crianças; avançar numa trilha de acordo com o número de sílabas de palavra sorteada; jogar batalha de sílabas, que implica contagem e comparação do número de sílabas;...), para depois começar a identificar quais começam com a mesma sílaba. Deve-se verificar se a turma acompanha a progressão de dificuldades, para então avançar para desafios mais complexos. Também é importante o equilíbrio entre tarefas de recepção - identificar semelhanças, diferenças etc. - e de produção - produzir palavras com determinada sílaba, fonema, rima, por exemplo.

Atividades que promovam a reflexão sobre os sons que formam as palavras são desejáveis desde o Ensino Infantil e devem seguir nos Anos Iniciais, especialmente aliando a reflexão fonológica com o trabalho textual. Canções naturalmente trazem rimas, por exemplo,

são facilmente memorizáveis e despertam a atenção auditiva para as semelhanças sonoras entre as palavras. Com crianças maiores, a proposta de criarem canções e versos ativa a reflexão e a busca por palavras que rimem dentro de um contexto textual, envolvendo os diferentes níveis de consciência linguística - adapta-se a ordem frasal e seleciona-se vocabulário em função da sonoridade harmoniosa, por exemplo. Trabalhar com trava-línguas e identificar os sons que fazem ‘tropear’, como em ‘*Chão sujo, casa suja*’, no qual o jogo de pronúncias de palavras com ponto articulatório próximo, como é o caso dos fones [s], [z], [ʒ], [ʃ], provoca falas engraçadas, como ‘[s]ão su[ʃ]o’, é outro exemplo de atividade que envolve o grupo e vai além do desafio de dominar os versos. A partir dele pode-se substituir por palavras equivalentes na sonoridade, para verificar se o efeito sonoro é semelhante, ou criar trava-línguas para a turma tentar pronunciar. Outro exemplo é, ao trabalhar os verbos, destacar as terminações ‘ar, er, ir’ e buscar alternativas de substituição em frases em que estes aparecem. Por exemplo: se numa narrativa as personagens estão ‘cantando’, ‘brincando’, ‘passeando’, destacar o final ANDO, e buscar outros verbos que poderiam ser usados, como ‘dançANDO’ e ‘conversANDO’, por exemplo. O jogo de mudar a palavra alterando apenas um fonema/grafema de cada vez também traz descobertas sobre a importância destes para definir significados - por exemplo: PATO - BATO - MATO - MATE - LATE - etc. Preencher lacunas em versos orais, buscando a palavra a ser rimada também favorece a reflexão fonológica, assim como perceber, na análise de um poema, as rimas e as aliterações que costuram a sua estrutura sonora:

Corre **cutia**
na casa da **tia**
corre **cipó**
na casa da **vó**
lencinho na **mão**
caiu no **chão**
moça bonita
do *meu* **coração**

» (onde: as aliterações com c = [k] foram destacadas em negrito, as com m = [m] em itálico, e as rimas sublinhadas)

No ambiente escolar é importante que a bagagem que a criança carrega seja utilizada, e seja trabalhada a sensibilidade aos sons da fala, às sílabas, rimas e aliterações. O reconhecimento dos vários níveis de consciência fonológica deve ser estimulado progressivamente em músicas, jogos e textos, buscando uma consciência explícita que servirá de apoio para a descoberta do princípio alfabético. No momento desse enfrentamento da tarefa de aprender a ler e escrever, é necessário que a criança passe a refletir de forma consciente sobre as relações entre fonemas e grafemas, aprimore seus conhecimentos e mobilize suas habilidades.

1.2 CONSCIÊNCIA SINTÁTICA

Assim como a consciência fonológica, a consciência sintática faz parte de um conjunto maior de habilidades: a consciência linguística. Consciência sintática é a habilidade de refletir e manipular os constituintes de uma frase (Gombert, 2003). Enquanto na consciência fonológica as habilidades metalinguísticas permitem a reflexão sobre os “sons” das palavras, na consciência sintática as habilidades permitem que se tomem as unidades da frase como objetos de conhecimento.

Na consciência sintática, torna-se possível pensar sobre as combinações entre os vários constituintes da frase, como substantivos, verbos, artigos, advérbios e preposições. Essas combinações permitem que haja concordância verbal e nominal, sem esquecer dos aspectos semânticos envolvidos na sentença.

A consciência sintática será fundamental para a aquisição da leitura e da escrita, já que inicialmente a criança se ampara na linguagem oral composta de regras de estruturação frasal e vocabulário (Correa, 2004; Capovilla; Capovilla; Soares, 2004). Para ler e escrever precisará relacionar a estrutura sintática oral com a estrutura da linguagem escrita. Essa relação só será possível por meio da consciência sintática.

Para Demont e Gombert (1996), a consciência sintática pode favorecer a aprendizagem da leitura e vice-versa, assim como a consciência fonológica favorece a aprendizagem da escrita. Os autores referem que as primeiras reflexões sobre a frase na etapa pré-escolar predispõem ao sucesso da aprendizagem da leitura, e a aprendizagem da leitura passa a promover maior reflexão sintática.

Para avaliar a consciência sintática, Capovilla e Capovilla e Soares (2004) propuseram o Teste de Consciência Sintática, composto de 4 tarefas que avaliam essas habilidades metalinguísticas. O teste é composto das tarefas a) Julgamento, b) Correção de frases agramaticais, c) Correção de frases agramaticais e asemânticas e d) Categorização de palavras.

A tarefa de *Julgamento* consiste em julgar frases referindo se estão gramaticalmente corretas ou não. Já na tarefa de *Correção de frases agramaticais* é necessário corrigir a frase transformando-a em uma frase gramaticalmente correta. Na tarefa *Correção de frases agramaticais e asemânticas*, o avaliado precisa corrigir 2 aspectos: o erro gramatical e o erro semântico da frase. Na tarefa *Categorização de palavras* é necessário categorizar palavras conforme classificação gramatical: substantivos, adjetivos e verbos.

Esse teste é o mais utilizado no Brasil, e pode ser aplicado por professores, psicopedagogos, fonoaudiólogos e pesquisadores. Os resultados possibilitam verificar o nível de consciência sintática da criança, bem como possíveis intervenções pedagógicas e terapêuticas no âmbito da leitura e da escrita.

Muitos estudos comprovam que há relação recíproca entre a consciência fonológica e a escrita (Carragher, 1986; Menezes, 1999; Costa, 2002; Freitas, 2004; Rigatti-Scherer, 2008). Outros estudos evidenciam que, assim como a consciência fonológica, a consciência sintática também desempenha causalidade recíproca com a escrita e a leitura, sendo importante a melhor compreensão dessa habilidade metalinguística e de sua relação com o processo do aprendizado (Rego, 1993; Bublitz, 2010; Capovilla; Capovilla; Soares, 2004; Carmo, 2011b; Santos, 2014; Gaiola; Martins, 2017; Maieron; Rigatti-Scherer, 2021).

O último estudo citado, de Maieron e Rigatti-Scherer (2021), realizado com estudantes de 1º e 2º ano de uma escola pública federal, confirma o importante papel da consciência sintática no ensino da leitura e da escrita, bem como evidencia a relação existente entre elas.

Foram investigados 25 estudantes de 1º e 2º anos, sendo aplicados instrumentos de coleta de escrita de frases e a Prova de Consciência Sintática (Capovilla; Capovilla; Soares, 2004). Os estudantes inicialmente foram divididos conforme fase de classificação de escrita segundo Ehri (2005), sendo 13 estudantes na Fase Plenamente Alfabética - realizam a relação fonema-grafema na escrita sem se preocuparem com as

convenções ortográficas - e 12 estudantes na Fase Alfabética Consolidada - realizam a escrita respeitando as convenções ortográficas. Os resultados do estudo confirmam que, quanto melhores os resultados na habilidade de consciência sintática, melhor o desempenho na escrita de frases. Quando comparada a qualidade da escrita de frases com a fase de escrita em que se encontram, foi verificado que estudantes que estão na fase alfabética consolidada, na qual há leitura mais automatizada e escrita qualificada com relação a regras arbitrárias, a escrita da frase apresenta melhor qualidade, bem como o nível de consciência sintática, que se mostra maior com relação aos alunos plenamente alfabéticos, os quais ainda não dominam as mesmas convenções ortográficas. Levando em conta os resultados desse estudo, verifica-se a importância de a consciência sintática ser trabalhada no ambiente escolar, bem como a construção da escrita da frase.

Para a consciência sintática sugerem-se atividades de julgamento e correção de frases que, de forma lúdica, proporcionam a reflexão da construção sintática, a aplicação de regras de concordância nominal e verbal. Exemplo: o(a) professor(a) apresenta frases corretas gramaticalmente e outras agramaticais, e os estudantes devem julgar se estão corretas ou não. Exemplo: “MINHA MÃE FOI AO MERCADO” → correta; “A MENINO GOSTA DE FUTEBOL” → não correta. De outra forma, o(a) professor(a) apresenta frases agramaticais e solicita que as corrijam tornando-as gramaticalmente adequadas. “**A SAPO ESTÁ NO BANHADO**” → O SAPO ESTÁ NO BANHADO. Essas atividades podem ser realizadas oralmente a partir da educação infantil, já que ainda não exigem escrita e leitura. Esse tipo de atividade incentiva também a atenção e memória auditiva, pois as crianças devem escutar a frase, retê-la e analisá-la, buscando o termo que a torna incoerente.

Para a escrita de frases, sugerem-se atividades que envolvem a estrutura das frases (Réquèdat, 1962). Para cada tipo de atividade, o professor lança uma frase disparadora e o estudante é instigado a realizar a tarefa:

a) inversão:

Professor: **PEDRO** GOSTA DE CHOCOLATE.

Estudante: GOSTA DE CHOCOLATE, **PEDRO**.

b) adição:

Professor: MARIA FOI NO SUPERMERCADO E COMPROU PÃO.

Estudante: MARIA FOI NO SUPERMERCADO E COMPROU PÃO E LEITE.

c) substituição:

Professor: MINHA TIA GOSTA DE COMER **PIZZA**.

Estudante: MINHA TIA GOSTA DE COMER **PIPOCA**.

d) simplificação:

Professor: NAPRAIA, LEVEI **GUARDA-SOL, ESTEIRA E CADEIRA**.

Estudante: NA PRAIA, LEVEI **GUARDA-SOL E ESTEIRA**.

e) ordenamento:

Professor: **CAFÉ O MUITO QUENTE ESTAVA**.

Estudante: O **CAFÉ ESTAVA MUITO QUENTE**.

As atividades de escrita, acima descritas, podem ser realizadas a partir do 1º ano, levando-se em conta o nível/etapa de escrita do estudante.

1.3 CONSCIÊNCIA SEMÂNTICA

A consciência semântica¹ envolve tanto as operações intencionais de busca de significado como de identificação de palavras do léxico. Ou seja, a capacidade de segmentar a linguagem oral em palavras.

Barrera e Maluf (2003) salientam a importância da habilidade de segmentar a linguagem oral em palavras para o progresso da aprendizagem da leitura e da escrita, o que passa pela reflexão intencional sobre as palavras, seus significados e limites quanto a início e fim. Importante salientar, essa habilidade de segmentação deve ocorrer tanto com aquelas palavras com função semântica, ou seja, que possuem um significado independente do contexto (palavras de ‘classe aberta’, tais como os substantivos, adjetivos, verbos), quanto com aquelas com função sintático-relacional, que adquirem significado apenas no interior de sentenças (palavras de ‘classe fechada’, tais como conjunções, preposições, artigos). É consenso entre os pesquisadores que estas

¹ Gombert (1992) considera fazer-se uma diferenciação teórica entre a consciência semântica e a lexical. A *semântica* se refere às habilidades “para reconhecer o sistema de linguagem como um código arbitrário e convencional e para manipular palavras ou elementos mais extensivos de *significado*”, sem considerar o acesso direto aos significantes. Já a *lexical* diz respeito “à habilidade do sujeito para *isolar a palavra e identificar se ela faz parte do léxico*, bem como o esforço intencional para acessar o léxico internalizado” (Lehnen-Wolff, 2015). Torna-se muito difícil dissociar esses dois aspectos de consciência na observação do desempenho linguístico concreto, já que estes constituem unidades mínimas de significado.

últimas, mais dependentes do contexto, requerem maior tempo para serem reconhecidas como *palavras* do que aquelas de conteúdo.

Com relação ao desenvolvimento da consciência semântica, Clark (1978) destaca que, quando a criança pequena começa a usar uma palavra, não necessariamente sabe o que ela significa. Na verdade, nem reconhece inicialmente que está usando uma *palavra*. Somente ao longo do tempo isso será possível. A segmentação do enunciado em palavras parece ocorrer de forma mais sistemática quando a criança é mais exposta aos critérios gramaticais da linguagem, no ensino formal de leitura e escrita (Barrera, 2003). É possível, então, que a separação entre as palavras na escrita, evidenciando espaços entre elas, colabore para esse processo, já que, até então, as crianças estão acostumadas a escutar as palavras ‘emendadas’ no nível acústico, como um ‘contínuo sonoro’. Conforme aponta Scliar-Cabral (2002):

há um longo percurso que o infante deverá percorrer para selecionar determinados parâmetros que são pertinentes à variedade sociolinguística a qual estiver exposto, cujas propriedades categoriais, combinadas aos pesos quantitativos foneticamente condicionados, serão incorporadas a padrões calibrados reciprocamente por gestos articulatórios para a obtenção de um determinado alvo: a compreensão e produção de itens cujo significado recorre nos mesmos contextos de uso. (p.145)

Diferenciar as palavras para tomá-las como objeto de reflexão na escrita é fundamental no processo de aprendizagem. Com o objetivo de verificar essa influência, Barrera e Maluf (2003) realizaram uma pesquisa que levou em conta as habilidades de consciência fonológica, sintática e lexical/semântica e sua influência na fase de alfabetização. Na análise dos erros cometidos pelas crianças na segmentação lexical dos enunciados apresentados, tanto a hipossegmentação (a não separação de palavras quando esta deveria ocorrer) como a hipersegmentação (a separação indevida de uma palavra) foram encontradas com frequência nos resultados, o que sugeriu uma falta de critérios consistentes para a segmentação da linguagem oral entre crianças de primeira série do ensino fundamental pesquisadas. Quanto à relação da escrita com a *consciência semântica*, as autoras constataram maior tendência de hipossegmentação dos monossílabos átonos, que eram fortemente associados às palavras com maior carga semântica, aspecto que pode ser observado através de inúmeros exemplos pelos professores alfabetizadores no dia a dia escolar.

Já os monossílabos *tônicos* foram geralmente segmentados corretamente, independentemente de sua categoria gramatical. Os resultados encontrados por essas autoras com relação à consciência lexical/semântica indicam a utilização de critérios variados (semânticos, sintáticos, silábicos, tônicos, entre outros) pelas crianças não alfabetizadas na tentativa de segmentar a linguagem oral em palavras. O critério gramatical (baseado em unidades morfológicas) deve, assim, ser uma consequência do aprendizado formal em leitura e escrita, “que familiariza a criança com diferentes tipos de palavras, a partir da percepção e da reprodução dos espaços em branco entre as mesmas” (Barrera; Maluf, 2003, p. 501).

Nesse sentido, enfatiza-se no âmbito escolar a importância de as crianças interagirem com variados materiais escritos, favorecendo a ampliação de vocabulário e dos registros *viso-espaciais* das palavras e frases, aspecto que se soma às informações acústicas na aprendizagem da leitura e escrita. Chamar a atenção para palavras ‘pequenas’ e ‘grandes’ nos enunciados escritos estimula a consciência semântica, especialmente questionando-se sobre seus significados na frase em questão. Na investigação sobre as rimas em poemas e seus efeitos na consciência fonológica integrada à linguística no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, Lehnen-Wolff (2015) verificou essa reflexão por parte das crianças de primeiro ano ao analisarem os versos escritos dos poemas. Na atividade de busca por palavras com mais e menos sílabas no poema, as palavras pequenas foram localizadas e reconhecidas, propondo-se pensar sobre sua função morfossintática - exemplo: por que a palavra ‘já’ nesta frase?; por que usar ‘as’ antes de ‘borboletas’?;...- e dessa forma ficava mais claro o papel das palavras funcionais junto às de conteúdo na integração do conteúdo e sentido da frase. Esse exercício reflexivo também favoreceu o reconhecimento dos limites entre as palavras e a necessidade de separá-las através dos espaços em branco. Na busca dos significados das palavras pequenas, os alunos também experimentaram mudar seu contexto frasal para explicá-las. Por exemplo: a palavra ‘é’ do verso do poema trabalhado foi transposta para outro enunciado pela criança no esforço de explicar seu sentido - “esse sapato é... do Pedro”, disse ele (Lehnen-Wolff, 2015, p.163-164). Aplicar os conhecimentos e reflexões intencionais sobre os significados das palavras precisa fazer parte do dia a dia escolar. Ilari (2023) salienta que a escola deveria “dar às questões do sentido e

da interpretação uma atenção maior do que tem dado”. Nesse campo, salienta, deveria-se usar o princípio de que se pode aprender brincando. De fato, com brincadeiras e jogos a criança experimenta a reflexão sobre a língua de modo mais leve, atento e marcado por afeto. Os tradicionais jogos de ‘Forca’, ‘Stop’ ou ‘Adedonha’ e ‘Charadas’ são exemplos de jogos verbais que estimulam a reflexão sobre as palavras.

Consciência semântica implica vocabulário. Sua ampliação e variedade, em amplitude e profundidade, permite facilitar a compreensão da leitura e do próprio processo de apropriação da leitura e da escrita. Como nos lembra Cadime (2021, p. 196), a maior parte das palavras tem múltiplos significados (polissemia) e podemos encontrar diferenças sutis de sentido dependendo dos contextos em que são usadas, ou mesmo variações de sua classe gramatical. Como exemplo, cita a palavra *vivo*, que pode assumir papel de verbo (ex: Eu *vivo* no Brasil.) ou de adjetivo (ex: Um ser *vivo* precisa de cuidados.), e outras variações de sentido. A autora citada refere, segundo Perfetti (2007), que representações lexicais de “alta qualidade especificam a forma fonológica das palavras e envolvem informação gramatical e semântica, que deverá incluir não só os múltiplos significados de uma palavra, mas também ligações para palavras relacionadas”. Isso é importante na aprendizagem, pois “quanto mais ativação a palavra receber, mais rapidamente e mais facilmente percebemos o seu significado ou acessamos sua leitura correta” (Cadime, 2021, p. 197). Contrariamente, com poucas informações associadas a uma palavra seu acesso fica mais custoso quanto à forma fonológica e significado.

Essa ampliação de relações entre palavras deve ser estimulada na escola através de desafios e brincadeiras que identifiquem palavras: de mesma categoria (ex: nomes de animais, flores, objetos da casa); de inclusão em classes (partes do corpo: pé é parte da perna, que é membro inferior do corpo, que tem cabeça, tronco e membros,...; classes de animais: gato - felino - mamífero,...); sinônimas (ex: palavras que exprimem sentido semelhante, como grande, enorme, gigantesco, colossal,...); antônimas (ex: palavras que exprimem sentidos contrários, como escuro/claro, sujo/limpo,...); que sejam lembradas a partir de outra (ex: água lembra... chafariz, piscina, lago, mar, chuva,...). Todas essas associações podem ser estimuladas a partir de leituras, mas também com jogos adaptados para isso.

Aplicando os conhecimentos de consciência semântica no ensino, Pereira (2010) também aponta aspectos práticos, destacando a importância do estímulo à reflexão a respeito da significação vocabular, sobre elementos coesivos lexicais, sentidos explícitos e implícitos, polissemia e ambiguidades da língua. A autora exemplifica este trabalho a partir de atividades, como: reconhecer os diferentes sentidos de uma palavra numa frase e após exercitar outros sentidos possíveis; explorar campos semânticos de elementos citados em uma frase ou pequena narrativa – exemplo: “Minha vizinha está de aniversário! Chegou carregada de sacolas com refrigerantes, bolo, doces e agora estou sentindo um cheirinho delicioso de empadas e pastéis!” – campos semânticos que podem ser relacionados: aniversário; convites; festa; alimentos e guloseimas; decoração; músicas.

1.4 CONSCIÊNCIA TEXTUAL

O que é a Consciência Textual? Em termos abrangentes, é a atitude de reflexão sobre o texto, a capacidade de discriminar ou identificar diferentes gêneros de textos, explicitar critérios usados para essa discriminação e identificação, e de refletir sobre a estrutura do texto.

A Consciência Textual pode ser vista sob dois aspectos. Um desses aspectos, defendido por Jean-Émile Gombert (1992), toma o texto como objeto de análise. Assim, o leitor analisa o texto e suas propriedades em termos de coesão, coerência e estrutura textual, não levando em conta seus usos. Ele utiliza um monitoramento intencional para focalizar o que lê.

Considerando-se o que sustenta Gombert (1992) no sentido das reflexões a respeito do texto, há dois aspectos que podem ser levados em conta na atitude da criança que lê: ela pode se deter nos aspectos microlinguístico e/ou macrolinguístico. Os aspectos microlinguísticos referem-se aos laços coesivos e à pontuação, sendo de âmbito mais localizado. Já os aspectos macrolinguísticos dizem respeito à organização geral do texto e sua coerência, ou ao conteúdo em si. Aqui, entra a questão dos gêneros textuais, implicando, portanto, na consideração dos usos sociais do texto. No nível macrolinguístico, observa-se um enfoque na sua coerência, bem como na ideia principal que o texto veicula. Pode-se abordar essa compreensão por meio de atividades que apontem para contradições, que verifiquem as relações entre os parágrafos, ou mesmo solicitar a escrita de um resumo. Em suma, é importante que o estudante

perceba incoerências ou erros em um texto e que isso poderá dificultar sua compreensão; além do mais, ele pode transpor esse cuidado para a própria escrita, adotando rotinas ao testar a compreensão do que escreve.

Outro aspecto da Consciência Textual relaciona-se à estrutura de textos diferentes quanto ao gênero: histórias, cartas, reportagem, por exemplo. Dadas nossas diferentes necessidades de comunicação, considerando audiências distintas e momentos/contextos específicos, é imprescindível uma adequação e certo ‘enquadramento’ para uma interlocução eficiente. E ainda precisamos levar em conta os portadores de texto, seja ele oral ou escrito.

Cada forma expressiva de textos está imbuída de intencionalidade e destina-se a determinado público e contexto. Observam-se muitos estudos sobre textos narrativos com crianças (Spinillo, 2003). São pesquisas no âmbito dos gêneros textuais que tratam do conhecimento adquirido pelas crianças sobre narrativas; por vezes, são análises longitudinais que verificam como elas definem uma história, por exemplo, como início, desenvolvimento e desfecho. A mesma autora relata estudo empreendido com crianças entre 5 e 9 anos para verificar como elas diferenciavam textos de três gêneros distintos, como carta, notícia de jornal e história (Albuquerque; Spinillo, 1997). As pesquisadoras observaram que aos 7 anos a criança já tinha condições de deliberadamente refletir a respeito da estrutura de um texto. Quanto mais esta aparece definida, mais facilmente os alunos conseguem identificar o gênero correspondente, sendo a carta e a história os mais evidentes quanto à estrutura. Somando esses resultados aos de outros estudos, Spinillo aponta que aos cinco anos a criança já tem certa sensibilidade para diferenciar textos de gêneros distintos. Assim, está aberto o caminho para se tratar dos usos de textos em situações diferentes.

Segundo Marcuschi (2008), as novas tecnologias que vemos surgir não originam novos gêneros em si, mas a intensidade de seu uso e as interferências na comunicação do dia a dia é que ditam utilizações diversas nas interlocuções. Conforme esse autor, os suportes tecnológicos que vemos atualmente desempenham papel bastante central na vida diária, e acabam por abrigar novos gêneros característicos. Surgem, então, novas formas de discurso tendo como fundo a internet, por exemplo: teleconferências, telejornais, notícias, mensagens de texto, e-mails e outros modos de comunicação, com suportes diversos.

Qualquer abordagem de produção e compreensão de texto precisa, ademais, levar em conta diferenças básicas entre gênero e tipo textual. Os tipos textuais são em número limitado e têm natureza linguística, ou seja, consideram aspectos mais estritos como lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas que direcionam o texto. As categorias mais conhecidas são os tipos argumentativo, narrativo, expositivo, injuntivo e descritivo.

Os gêneros textuais assentam-se sobre o contexto e o público em que há comunicação, tanto oral quanto escrita - é a comunicação viva que acontece. As características sociocomunicativas se definem pelo conteúdo, pelas propriedades funcionais, composição e estilo empregados. O que dá o tom dessas comunicações é o domínio discursivo, que vai reger a efetiva interlocução - discurso jornalístico, literário, jurídico, religioso e outros. De acordo com Marcuschi (2018), “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”, e isso vale para a produção escrita e para a compreensão.

Considerando-se que cada gênero textual tem uma estrutura-padrão que rege a organização de seus elementos, é importante a abordagem em aula de diversos textos que ocorrem no dia a dia dos indivíduos, através tanto de exemplos como de exercícios de escrita, tendo como pano de fundo diversas situações de comunicação. O esforço pelo domínio escrito ou oral de diferentes gêneros textuais pode predizer uma instrumentalização mais eficiente na vida futura dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em conta que a linguagem precisa ser vista como um universo no qual os indivíduos interagem, convivem, negociam e se entretêm, é importante primeiramente dedicar a devida atenção a cada aspecto da consciência linguística, composta dos níveis acima explicitados.

A compreensão pelo professor da dimensão linguística que cada nível contempla permite facilitar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita das crianças, oferecendo recursos variados para que exercitem níveis crescentes de apropriação dos elementos que permitem a leitura

com compreensão e a escrita com cada vez maior qualidade na expressão das ideias, com frases organizadas, uso adequado de pontuação, coesão e coerência textuais.

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita começa no entendimento do sistema alfabético e suas relações fonema-grafema, imprescindível para que a partir daí se expanda o domínio do complexo sistema de escrita, em seus diferentes níveis integrados. Ou seja, o professor não pode ficar estagnado no trabalho com a consciência fonológica ou com a consciência fonêmica, focando apenas no domínio dos sons para a descoberta do princípio alfabético. Deve proporcionar às crianças atividades lúdicas e a reflexão sobre os diferentes níveis de consciência linguística para que possam tornar-se leitores e escritores proficientes. Para isso, é necessário que o profissional compreenda a importância do trabalho com a fonologia, a sintaxe, a semântica e a estrutura textual, e encontre caminhos de ensino que verdadeiramente proporcionem às crianças o contato com a amplitude de conhecimentos que a leitura e a escrita mobilizam.

REFERÊNCIAS

ANTHONY, J.L.; FRANCIS, D.J. Development of phonological awareness. *American Psychological Society*, v.14, n.5, p. 255-259, 2005.

BARRERA, S.D. Papel facilitador das habilidades metalinguísticas na aprendizagem da linguagem escrita. In: MALUF, Maria Regina (org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita** – contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo: 2003.

BARRERA, S. D.; MALUF, M.R. **Consciência Metalinguística e Alfabetização**: Um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2003, 16(3), pp. 491-502, 2003.

BUBLITZ, G. K. **Processo de leitura e escrita e consciência linguística de crianças que ingressam aos 6 anos no ensino fundamental**. 149f. 2010. Tese de Doutorado em Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Faculdade de Letras - Programa de Pós-Graduação. Porto Alegre, 2010.

CADIME, I. O desenvolvimento do vocabulário. In: **Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do Curso ABC** / Isabel Alçada [et al] organizado por Rui Alexandre Alves, Isabel Leite; coordenado por Carlos Francisco de Paula Nadalim – Brasília: Ministério da Educação (MEC); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 2021.

CAPOVILLA, A.G.S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. 4 ed. São Paulo: Memnon, 2004.

CARRAHER, T.N. **Explorações sobre o desenvolvimento da ortografia em português**. Isto se aprende com o ciclo básico. Projeto Ipê. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação – CENP, p. 109-117, 1986.

CAPOVILLA, A.G.S.; CAPOVILLA, F.C.S; SOARES, J.V.T. Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. **Psico-USF**, 9(1):39-47, 2004.

CARMO, C de F. Comparação do perfil de consciência sintática de crianças estudantes de escolas públicas e de escolas particulares do município de belo horizonte aos sete anos de idade. *In*: CARMO, C. de F. **Perfil de consciência sintática de crianças nascidas prematuras e nascidas a termo: um estudo comparativo aos sete anos de idade**. Belo Horizonte, 2011b, 129f.

CLARK, E.V. Awareness of language: some evidence from what children say and do. *In*: SINCLAIR, A.; JARVELLA, R. J.; LEVELT, W. J. M. **The Child's conception of language**. Berlim: Springer-Verlag, 1978.

CORREA, J. A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica. **Psic.: Teor. e Pesq.** 2004;20(1):69-75.

COSTA, A.C. **Consciência fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita**. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de letras, PUCRS, Porto Alegre, 2002.

DEMONT, E. & GOMBERT, J. E. Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. **British Journal of Educational Psychology**, 66, 315-332, 1996.

FREITAS, G.M. **Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal**. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2004.

GAIOLA, M. S.; MARTINS, M. A. Conhecimento metalinguístico e aprendizagem da leitura e da escrita. **Análise Psicológica** [online]. vol. 35, n. 2 pp. 117-124, 2017.

GOMBERT, J. E. **Metalinguistic development**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

GOMBERT, J. E. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. Em M. R. Maluf (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização.** (pp. 19-64). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2003.

ILARI, R. *In: Semântica - Glossário Ceale* - Termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores - [Semântica | Glossário Ceale \(ufmg.br\)](#) - acesso em outubro/2023.

LEHNEN-WOLFF, C. **Compreensão de história e consciência fonológica de crianças pré-escolares.** Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2009.

LEHNEN-WOLFF, C. **Descobrimo as rimas em poemas:** estudo sobre os efeitos das rimas na consciência fonológica e suas relações com os demais níveis de consciência linguística durante o processo de alfabetização. Tese (doutorado em Letras) - Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015.

MAIERON, C.S.; RIGATTI-SCHERER, A. P. Relação entre a consciência sintática e a escrita da frase em estudantes de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 1-12, abr.-jun. 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gênero textuais: definição e funcionalidade. *In: ____*. **Gêneros textuais:** constituição e práticas sociodiscursivas. São Paulo: Cortez, 2008.

MOOJEN, Sônia et al. **CONFIAS - Consciência Fonológica:** Instrumento de Avaliação Sequencial. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2003.

MORAIS, J. **A arte de ler.** Trad. Por: Álvaro Lorenciani. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

PEREIRA, V.W. Aprendizado da leitura e consciência linguística. **Anais do IX Encontro do CELSUL.** Palhoça, SC, Universidade do Sul de Santa Catarina. Out, 2010.

PERFETTI, C. Reading ability: Lexical quality to comprehension. **Scientific Studies of Reading**, 11(4), 357–383, 2007.

REGO, L. L. B.; BRYANT, P. The connections between phonological, syntactic and semantic skills and children's reading and spelling. **European Journal of Psychology**, 8 (3), 235-246. 1993.

RÉQUEDAT, F. **Les exercices structuraux.** France: Librairie Hachette, 1966.

RIGATTI-SCHERER, A.P. **Consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético**: importância para o ensino da língua escrita, 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, PUCRS, 2008.

SCLIAR-CABRAL, L. Capacidades metafonológicas e testes de avaliação: implicações sobre o ensino do português. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.01, p.139-156, jan./jun. 2002.

SPINILLO, A.G.; SIMÕES, P.U. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 16 (3), p.p. 537-546, 2003.

CAPÍTULO 5

O ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA DE LITERATURA INFANTIL EM UMA PERSPECTIVA DE DESENVOLVIMENTO DO LEITOR

DOI: 10.29327/5410940.1-5

ELENICE ANDERSEN

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste ensaio, proponho uma discussão sobre o ensino da compreensão leitora de literatura infantil, em uma perspectiva do desenvolvimento, com o objetivo de contribuir para a seleção de obras favoráveis à progressão contínua do aluno na compreensão de textos literários de diferentes complexidades. Para tanto, apoio-me em reflexões de estudiosos da literatura infantil e juvenil que atentaram para as relações existentes entre as complexidades narrativas e o leitor literário em desenvolvimento (Colomer, 2003; 2017; Nikolaveja, 2012; Zunshine, 2019), comentando duas adaptações contemporâneas de um conto clássico quanto às dessemelhanças nas características textuais presentes nas obras e às mudanças nas estratégias inferenciais de compreensão leitora requeridas do jovem leitor em virtude dessas diferenças. Ao final, discuto as implicações pedagógicas da proposta para um ensino sistemático de estratégias inferenciais que promovam o desenvolvimento da compreensão da leitura literária ao longo dos anos escolares.

1 TEXTO E LEITOR: A COMPLEXIDADE TEXTUAL E O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO DA LEITURA LITERÁRIA

Escritores de literatura infantil, não raro, declaram considerar as habilidades leitoras da criança, e o seu desenvolvimento, no processo da escrita de histórias. Isso reflete, por um lado, o pensamento de que a aprendizagem da linguagem escrita, da compreensão leitora e das formas literárias narrativas passa por etapas progressivas, em função da complexidade textual e das diferentes demandas cognitivas requeridas da criança leitora e, por outro, o de que a literatura infantil pode contribuir para o avanço nessas diferentes fases.

Do ponto de vista de teóricos da literatura infantil, tal argumento tampouco é incomum. Colomer (2017), por exemplo, defende que os livros infantis e juvenis ajudam os leitores a dominar formas literárias escritas cada vez mais complexas. Uma vez imersos em um contexto literário estimulante, segundo a autora, as crianças progredem rapidamente na familiarização com as diferentes possibilidades de estruturar uma narrativa, nas expectativas das ações das personagens, nas regras próprias de gêneros narrativos, nas figuras retóricas disponíveis, entre outros. Assim, as formas dos livros respondem ao que a sociedade acredita que seja compreensível e adequado para as crianças nos diferentes momentos de seu desenvolvimento pessoal e literário (Colomer, 2017).

No entanto, como ressalta a autora, o desejo de forçar os limites do que até há pouco se considerava compreensível levou, muitas vezes, à produção de livros “impossíveis” para a compreensão infantil; ou, inversamente, o intuito exclusivo de facilitar a leitura promoveu obras com pouca valorização do significado da história, problemas de simplificação, prejuízo da qualidade literária e empobrecimento do vocabulário utilizado, impedindo o progresso do leitor ou causando-lhe tédio e repúdio (Colomer, 2017, p. 29, destaque da autora).

Acerca desse problema, Colomer (2017) faz uma observação da qual me valerei inicialmente, antes de nossa discussão principal:

Outro erro comum tem sido pensar que é possível estabelecer fronteiras estritas entre o que é e o que não é compreensível para as crianças, já que o que uma criança pode entender não depende unicamente do desenvolvimento intrínseco de suas capacidades interpretativas, mas que é condicionado pela presença e familiaridades com sua cultura (Colomer, 2017, p. 30).

Esse é um ponto a ser destacado neste prelúdio. Seguindo a perspectiva crítica da autora, considero importante ressaltar alguns pontos de vista que aqui serão assumidos: (1) a inadequação nos estudos que analisam o desenvolvimento da compreensão leitora baseados exclusivamente – e sem ressalvas, na gradação das características das narrativas quanto à maior ou menor facilidade da linguagem ou da estrutura textual, desconsiderando o repertório do leitor; (2) a necessidade de incluir nesses estudos a análise do repertório de leitura dos jovens leitores, isto é, das características dos livros que eles efetivamente leram; e (3) a necessidade da análise das habilidades de compreensão leitora já adquiridas pelos leitores, especialmente as habilidades inferenciais em suas diferentes particularidades. Afora isso, também assumo que os estudos sobre a relação texto e leitor não prescindem (4) da necessidade de análise do desenvolvimento dos gostos e interesses de leitura dos leitores, sob pena de, equivocadamente, serem avaliadas como dificuldades de compreensão leitora os efeitos de uma leitura provavelmente desatenta.

Isso posto, com a finalidade de construir argumentos que culminem em uma proposição para o ensino fundamental, assumirei de antemão que todo ensino que objetive auxiliar o aluno no processo de desenvolvimento da compreensão da leitura literária, favorecendo que esse aluno possa ler textos de complexidades narrativa e interpretativa diversas, exige, por parte do professor, tanto a análise prévia das diferenças de complexidade dos textos que compõem o repertório de leituras dos alunos ante a complexidade do texto selecionado para o tratamento didático, quanto a avaliação diagnóstica das estratégias inferenciais de leitura já utilizadas por esses alunos.

Voltando-me para o mote deste ensaio, passo à discussão de como auxiliar o professor na análise prévia das diferenças de complexidade dos textos de literatura infantil e das prováveis estratégias inferenciais requeridas dos alunos para a compreensão leitora dessas obras. Meu recorte para a discussão será o de uma característica narrativa relacionada à especificidade da literatura infantil: a relação palavra-imagem. Para tanto, me apoiarei em proposições de Colomer (2003; 2017), Nikolaveja (2012) e Zunshine (2019). A fim de ilustrar a discussão, comentarei excertos de dois textos autênticos da literatura infantil, duas versões diferentes de um conhecido conto clássico, *O Patinho Feio*, de Hans Christian Andersen, buscando demonstrar como as diferenças nas características textuais

podem promover mudanças nas inferências que devem ser mobilizadas pelo leitor. O conto selecionado foi publicado originalmente em 1843, traduzido para diversos idiomas e adaptado para diferentes fases do leitor. Neste ensaio, as adaptações selecionadas para exemplificar as discussões foram extraídas do livro *O Patinho Feio e Outras Histórias*, publicado pela Editora 34, em 2017, como parte da Coleção Fábula, traduzido por Heloisa Jahn e com ilustrações de Olaf Gulbransson, doravante Versão 1; e *O Patinho Feio*, publicado pela Editora Melhoramentos, em 2005, quarta impressão, traduzido por Antonio Carlos Vilela e ilustrado por Marlee Alex, doravante Versão 2.

Segundo Colomer (2017), recentemente¹, na adaptação dos livros à aprendizagem narrativa do leitor, os livros de literatura infantil buscam contornar a pouca habilidade leitora das crianças para ler textos autonomamente. Isso se evidencia, por exemplo, na extensão do texto, na quantidade de informações que o jovem leitor deve relacionar para compreendê-lo, e na recorrência a formas mais simples para expressar alguns dos elementos narrativos que fazem parte das histórias tradicionais (Colomer, 2017, p. 43). Por outro lado, também há a necessidade de se forçar os limites das capacidades leitoras para que a história mantenha o interesse do jovem leitor:

Então os autores partem das formas mais simples da narrativa, mas utilizam recursos que tornam possível começar a complicá-las. Com isto ajudamos meninos e meninas a avançarem em sua competência literária (Colomer, 2017, p. 43).

Está claro, pois, que variações na extensão do texto e na complexidade narrativa são dois recursos significativos em um processo de seleção de obras com intenções pedagógicas favoráveis ao desenvolvimento do leitor, quer para não forçar o leitor demasiadamente, a ponto de desistir da leitura, quer para que ele não seja desestimulado pela ausência de desafios.

Mas, sobre especificamente a relação palavra-imagem, Colomer (2017) entende que a imagem tem o papel de permitir manter elementos mais complexos da narrativa, como um construtor da história, sem sobrecarregar o texto, recurso que possibilita, ao mesmo tempo, simplificar

¹ Observemos que Colomer (2017; 2003) retrata a realidade europeia.

a leitura e proporcionar um andaime para narrativas mais complexas. É o que observamos nestas duas passagens das versões que introduzem o nosso conto:

Versão 1 – Em pleno sol erguia-se uma antiga casa senhorial cercada por canais profundos, e em suas paredes, descendo até a água, cresciam enormes folhas de ruibardo gigante, tão grandes que as crianças podiam ficar de pé atrás das maiores; a trama das folhas era tão enredada quanto na floresta mais densa, e justo ali uma pata fizera ninho; [...] (Andersen, 1843, traduzido por Jahn, 2017, p. 71).

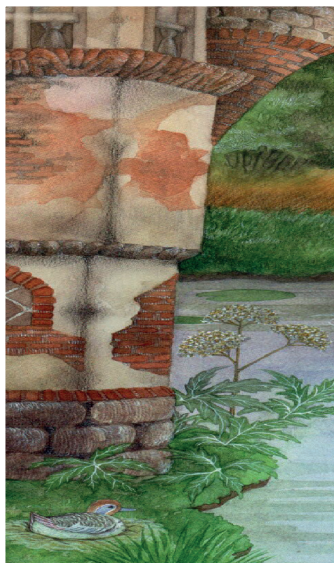
Versão 2 – O velho solar, rodeado por um poço, banhava-se no sol. Tudo crescia naquele lugar de forma maravilhosa, e era ali que mamãe pata estava sentada em seu ninho. (Andersen, 1843, traduzido por Vilela, 2005, p.05)

Como podemos observar, os excertos 1 e 2 apresentam variações quanto à descrição do ambiente, antes da apresentação da personagem. A primeira variação, e mais evidente, é a extensão do parágrafo e das frases, que exigem maior e menor domínio da técnica da leitura, respectivamente. Além disso, como observado por Colomer (2017) em suas análises, aqui também observamos a construção do sentido pela imagem, sem sobrecarregar o texto. Contudo, considero que essas diferenças não devem ser associadas à maior ou menor facilidade do texto para a compreensão leitora, e sim como textos que demandam do leitor estratégias inferenciais distintas. Ao contrário do excerto da Versão 1, no segundo, há uma construção de sentido entre texto verbal e visual, em que o ilustrador procura representar boa parte da descrição do texto original por meio das imagens. Assim, as exigências inferenciais são distintas: no primeiro caso, embora o leitor tenha o desafio de ler um texto mais extenso, a descrição do ambiente é mais explícita e orientada, não exigindo habilidades inferenciais para muito além do conhecimento léxico-semântico prévio, como das expressões “casa senhorial” e “ruibardo”.

No segundo excerto – que, a propósito, a despeito do menor número de palavras, também exige do leitor conhecimento léxico-semântico prévio, como “o velho solar” –, parte da descrição do ambiente deve ser inferida a partir das ilustrações, para uma melhor compreensão leitora. Porém, é menos provável que um leitor com pouco repertório de leituras de imagens consiga alcançar sozinho a representação do que seria descrito na outra versão como “a casa senhorial”, apenas com base nas imagens,

para a compreensão do ambiente criado pelo autor da obra original. Além disso, esse recurso, por sua maior abertura, possibilita que o leitor mobilize outras estratégias inferenciais, como as baseadas em relações intertextuais, a partir de ilustrações de ambientes presentes em outras obras ou as baseadas na experiência pessoal. Senão, vejamos:

Figura 1 – Parte da ilustração do ambiente²



Fonte: Melhoramentos (2005, p. 05)

Nessa primeira análise, creio deixar evidente que assumo o argumento de Colomer (2017) sobre a necessidade de progressão do aluno para a leitura de textos mais complexos e que não considero a extensão do texto como critério seguro e exclusivo para a seleção da obra quanto à complexidade textual. Embora a extensão do texto seja, de fato, um critério destacado para a seleção de obras destinadas a leitores iniciantes, dadas as condições de atenção e memória ainda em desenvolvimento, na fase da leitura autônoma, a análise da complexidade textual precisa ser particularizada consoante as estratégias leitoras já praticadas pelos alunos comparadas àquelas ainda não experimentadas e que, por essa

² Em respeito aos direitos autorais, é reproduzida apenas uma pequena parte da ilustração.

razão, possam apresentar algum grau de dificuldade para o leitor. Assim, proponho como um dos pilares da formação docente o conhecimento aprofundado das diferentes características textuais narrativas e das suas implicações para a compreensão leitora dos livros de literatura infantil, para que o professor em exercício possa avaliar quais textos são mais ou menos complexos para seus alunos.

Seguindo, pois, nessa linha de pensamento, outra característica dos livros de literatura infantil a ser considerada na análise e seleção de obras para a leitura literária na escola são as variações na relação palavra-imagem. Colomer (2017) lembra que, tradicionalmente, o texto e a ilustração moviam-se em dois planos paralelos, em que um contava a história, e o outro a ilustrava, mas, atualmente, a imagem tem sido um elemento construtor da história, em que as informações se complementam. Nikolaveja (2013), em perspectiva semelhante, propõe que, nos livros ilustrados, as declarações verbais e as imagens podem ser mutuamente complementares, reforçadoras ou contraditórias. Nesse sentido, é evidente que, a depender do tipo de relação estabelecida entre as palavras e as imagens, as demandas inferenciais para o leitor serão diferentes.

Nos excertos anteriores, vimos exemplos de relações de complementaridade. Afora a relação reforçadora, e seu evidente aspecto de facilitar a leitura pela redundância entre palavra e a imagem, há, ainda, a pouco comum relação de contradição. As relações contraditórias podem, de fato, ser uma característica das narrativas ilustradas potencializadora da complexidade do texto, até mesmo para leitores mais experientes. Uma vez que texto e imagem não convergem, o leitor é conduzido a elaborar uma maior quantidade de inferências – e mais sofisticadas, posto que o leitor ainda precisará construir relações causais que resultem na coerência global do texto. Esse recurso é, dessa maneira, mais exigente quanto ao papel (inter)ativo do leitor. Além disso, tanto Nikolaveja (2012; 2013) quanto Colomer (2017) ressaltam que muitos livros utilizam o recurso da contradição como estratégia para gerar diferentes camadas de sentido. Porém, não é o caso dos livros que aqui examinamos – e um estudo sobre a frequência de utilização desse recurso nos livros infantis destinados a leitores brasileiros ainda está por ser feito. Em um dos livros, encontrei

uma relação contraditória entre palavra e imagem, mas sem marcas de construção de camadas de sentido. Vejamos:

Versão 1 – ‘Bum! Paf!, ouviu-se em seguida. Os dois gansos selvagens caíram mortos entre os juncos e a água ficou vermelha de sangue [...] Era uma grande caçada [...] Juncos e caniços se inclinavam para todos os lados; o pobre patinho, apavorado, encolheu a cabeça para escondê-la debaixo da asa no exato instante em que um cão enorme, assustador, surgiu ao seu lado com a imensa língua de fora e olhos brilhantes de dar medo (Andersen, 1843, traduzido por Jahn, 2017, p. 79-80).

A propósito dessa passagem, convém abrir um parêntese. Essa cena passa por muitos apagamentos na Versão 2. A morte das aves e o ataque do cão ameaçador não constam na segunda versão, nem no texto verbal, nem nas imagens:

Versão 2 – De repente, banguê! banguê! Ouvem-se tiros, e uma revoada de gansos selvagens ergue-se do bambuzal. Era uma caçada. O patinho aterrorizado, abaixou-se e procurou ficar imóvel. Ele ainda esperou horas antes de levantar a cabeça para olhar ao redor (Andersen, 1843, traduzido por Vilela, 2005, p.14).

Nas imagens dessa cena na Versão 2, há apenas a ilustração de dois longos canos de espingarda direcionados a aves voando. Podemos interpretar os apagamentos como uma decisão à qual subjaz o pensamento de que o tema da morte poderia gerar efeitos negativos na criança. É, pois, uma visão de desenvolvimento infantil. Na pesquisa científica empírica recente, há evidências que demonstram o envolvimento do leitor com as personagens durante a leitura literária, o que se convencionou teoricamente como emoções narrativas. Oatley e Mihnea (2013), dois dos principais pesquisadores do tema, afirmam que, ao ler, o leitor se coloca no lugar das personagens. Talvez, por algumas produções editoriais presumirem, intuitivamente, a possibilidade dessa experiência empática por parte da criança, podemos considerar que existe uma concepção nessa obra de que o tema da morte não seja adequado a crianças menores. Em outras palavras, podemos supor que há, implícita, uma abordagem de desenvolvimento do leitor, quanto ao critério temático. Quer seja ou não esse o motivo do apagamento, atentarei aqui para as implicações dessa decisão para as habilidades inferenciais exigidas da criança.

Fechando o parêntese e voltando à Versão 1, que mais se aproxima de um uso do recurso de contradição, observei que a imagem do patinho e

do cachorro, ilustrada com contornos sem pintura ou preenchimento, não esboça os traços de sentimentos das personagens, enquanto o texto verbal, como vimos, é rico no detalhamento de emoções:

Figura 2 – Parte da ilustração das personagens ³



Fonte: Editora 34 (2017, p. 79)

Com isso, uma vez que as personagens são descritas com fortes sentimentos enquanto as imagens ilustram emoções neutras, a relação palavra-imagem, nesse caso, pode ocasionar no leitor um efeito de contradição, tornando mais complexa a elaboração das chamadas inferências emocionais (León, 2017). Isso poderá exigir do leitor uma elaboração própria, a mobilização de inferências a partir do acesso aos modelos de representação mental do leitor, para compreender o texto a partir da relação palavra-imagem. Ou, muito provavelmente, essa contradição levará o leitor a ignorar a imagem, como parte do processo de construção do sentido, e a orientar-se pelo texto verbal para a compreensão da sequência dos eventos.

A respeito da importância dessa relação palavra-imagem para a representação das emoções, Nikolaveja (2013) ressalta que os livros ilustrados representam as emoções dos personagens fictícios, bem como sua interpretação das emoções um do outro, diferentemente das narrativas somente verbais. Os livros ilustrados, segundo a autora, evocam

³ A exemplo da ilustração anterior, aqui é reproduzida apenas uma parte da ilustração, a fim de respeitar os direitos autorais da imagem.

nosso envolvimento emocional tanto por meio de imagens quanto por palavras, e pela amplificação de palavras por imagens. Assim, em livros de imagens sem palavras ou quase sem palavras, as imagens carregam a tarefa principal do envolvimento emocional, e muitos livros de imagens sem palavras buscam transmitir emoções fortes, cujas palavras seriam insuficientes ou inadequadas, diferentemente das exigências inferenciais no excerto em questão.

Ainda sobre esse tema, em Nikolaveja (2012), vemos a defesa do argumento de que os jovens leitores respondem aos textos de maneiras diferentes dos leitores maduros, devido, segundo ela, a um nível diferente, e não necessariamente inferior – sublinhe-se!, de desenvolvimento cognitivo e emocional. Reconhecendo que sua abordagem cognitiva à ficção infantil é puramente teórica, a pesquisadora nos mostra as possíveis reações que o texto pode provocar no leitor. Inicia, assim, uma discussão sobre como a leitura da mente, manifestada por componentes verbais e visuais presentes na literatura infantil, é parte constitutiva da compreensão da leitura.

Na vida real, conforme a autora, a leitura da mente é a capacidade humana de atribuir estados mentais a outras pessoas, com base em ações e reações, expressões faciais, linguagem corporal e outros sinais externos, que dependem da percepção visual, enquanto em livros ilustrados da literatura infantil essa percepção pode ser favorecida por meio das imagens. Assim, na vida, as emoções mais primitivas são respostas de sistemas orientados para objetivos em nossos cérebros, como a felicidade decorrente de um objetivo alcançado ou a tristeza causada por uma perda. Já as emoções altamente cognitivas – isto é, as sociais, como o amor, o ódio, a inveja, a pena ou a culpa, envolvem objetivos comuns de dois ou mais agentes, e a maioria dos enredos literários é construída em torno de pelo menos um desses temas. Como a leitura de um texto literário ativa a memória de longo prazo, as emoções também são ativadas na construção do sentido, pois os leitores relacionam eventos ficcionais com sua experiência pessoal e compreendem as emoções dos personagens, conectando-os a memórias relevantes carregadas de emoção. Na teoria cognitiva, segundo Nikolaveja (2012), esse processo é conhecido como “atribuição incorreta”, isto é, os leitores atribuem as próprias emoções às de personagens fictícios. Assim, a ficção cria situações em que as emoções são simuladas, e os leitores se envolvem com as emoções das personagens, porque nosso cérebro, por

meio de neurônios-espelho, pode simular os objetivos de outras pessoas da mesma maneira que pode simular os nossos próprios objetivos.

Esse recurso à representação das emoções das personagens é, dessa maneira, outro aspecto relevante a ser levado em consideração na análise das obras quanto às habilidades inferenciais exigidas do leitor. Nas obras em discussão, podemos observar, entre outros, como as diferenças no relato das emoções da mamãe pata modificam as possibilidades inferenciais. Observemos:

Versão 1 – [...] estava chocando seus ovos para que os patinhos nascessem, mas começava a sentir-se um pouco entediada. A espera era tão longa, as visitas tão raras... Os outros patos preferiam nadar nos canais a subir até ali para sentar-se embaixo de uma folha de ruibardo gigante e grasnar com ela (Andersen, 1843, traduzido por Jahn, 2017, p. 71).

Versão 2 – Ela desejava que seus patinhos se apressassem e saíssem logo dos ovos (Andersen, 1843, traduzido por Vilela, 2005, p.06).

A diferença na expressão emocional nas duas versões é evidente. Há, na primeira, a expressão de uma emoção com conotação negativa (“entediada”), que pode mobilizar inferências causais para gerar a coerência necessária para a compreensão leitora. Essa mobilização não é necessária no segundo texto. Como na Versão 1 se optou pela ausência de imagens, a expressão verbal negativa se estabelece. Na Versão 2, há um apagamento das expressões emocionais, tanto nas palavras quanto nas ilustrações, conservando-se do texto original tão somente a representação, pelas imagens, do ambiente, o local onde a mamãe pata choca os ovos, embaixo de uma folha de ruibardo, o que requer inferências causais distintas.

A discussão desse aspecto da narrativa pode ser ainda mais aprofundada. Zunshine (2019), por exemplo, observa o fenômeno literário dos estados mentais “embutidos”, que se refere à presença, no texto de ficção, de um estado mental dentro de um estado mental dentro de outro estado mental. Esse fenômeno é recorrente nas narrativas literárias, porque, como já mencionado, parte do processo de escrita ficcional consiste em simular os objetivos das personagens de modo análogo à simulação dos nossos próprios objetivos, de modo que boas histórias permitem que os leitores entrem na mente, objetivos e intenções das personagens, como parte da experiência de leitura (Djikic; Oatley; Mihnea, 2013).

No que se refere especificamente à literatura infantil, Zunshine (2019) observou que a teoria da mente, isto é, a nossa tendência de ver o comportamento como causado por pensamentos, desejos, sentimentos e intenções, apresenta-se em diferentes níveis de complexidade na ficção infantil. Para Zunshine (2019), os estados mentais na ficção infantil podem dizer respeito ora a personagens, ora a narradores, autores (implícitos) e leitores (implícitos), em uma ampla e complexa variedade de combinações intencionalmente orientadas, explícita ou implicitamente, e que precisam ser inferidas para que ocorra a compreensão leitora. Evidentemente, toda essa variabilidade ocasiona mudanças nas inferências a serem elaboradas. Vejamos nossos exemplos:

Versão 1 – Um dos ovos está demorando tanto! – disse a pata choca. – Nada de quebrar! Mas você precisa ver os outros! São os patinhos mais lindos que já vi! Todos parecidos com o pai, aquele enjoado que não vem me visitar. (Andersen, 1843, traduzido por Jahn, 2017, p. 72).

Versão 2 – Um dos ovos até agora não se abriu! – resmungou a mãe pata. – Mas olhe os outros. São os patinhos mais lindos que já conheci! (Andersen, 1843, traduzido por Vilela, 2005, p.0).

Observemos como a Versão 1 introduz estados mentais da personagem pata, indiretamente, a partir do verbo “demorando”, que deixa subentendido para o leitor inferir um estado de impaciência ou cansaço, e das expressões *Você precisa ver os outros* e *São os patinhos mais lindos que já vi*, que subentendem “orgulho”, e *aquele enjoado que não vem me visitar*, que abre a possibilidade de inferências de desgosto ou despeito. Na versão 2, também há a necessidade de elaboração de inferências semelhantes sobre as emoções da personagem pata, ainda que por palavras distintas. No entanto, entendo que há uma diferença significativa na Versão 2: o apagamento da fala da personagem pata sobre o pai dos patinhos, que reduz a complexidade das inferências sobre emoções sociais. E, como discutido anteriormente sobre o tema da morte, é possível que também aqui o apagamento do conflito familiar desvele uma concepção de desenvolvimento infantil sobre os conteúdos temáticos considerados (in)adequados para o leitor criança.

O apagamento de temas sensíveis também pode ser observado em outro momento da Versão 2:

Versão 1 – Por fim o ovo grande se partiu.

– Piu! Piu! – disse o bichinho, e capotou para fora da casca. Era muito grande e feio. A pata olhou para ele e disse:

– Que patinho enorme! Nenhum dos meus outros filhos se parece com ele! Mas peruzinho é que não é! Bom, logo a gente descobre! Porque ele vai entrar na água, nem que eu seja obrigada a empurrá-lo a pontapés! (Andersen, 1843, traduzido por Jahn, 2017, p. 73).

Versão 2 – Finalmente, aquele ovo grande se abriu.

– Pip, pip! – fez o patinho ao sair. Ele era grande e feio.

A mamãe pata olhou para ele e admitiu:

– Esse patinho grande é realmente horrível. Mas não pode ser filhote de peru. Bem, logo vamos descobrir se ele não entrar na água. (Andersen, 1843, traduzido por Vilela, 2005, p.0).

As inferências sobre a falta da aceitação materna são necessárias em ambas as versões. Mas a Versão 2 opta pelo apagamento, enquanto a Versão 1 segue a perspectiva do texto original de atenuar a dureza dessa experiência apenas pelo distanciamento do humano pela construção de uma personagem animal, como bem aponta Colomer (2017).

Com efeito, antes de concluir essa discussão, gostaria de reiterar que as variações nas obras não devem ser entendidas como recursos facilitadores ou dificultadores da compreensão leitora sem uma avaliação diagnóstica que analise as características dos textos que compõem o repertório de leitura dos alunos e as estratégias de leitura que eles já dominam e as que precisam desenvolver. A escolha da melhor versão de uma obra clássica para o trabalho pedagógico da compreensão leitora dependerá, portanto, dessa avaliação mais completa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ensaio, propus um olhar para o ensino da compreensão leitora de literatura infantil, em uma perspectiva do desenvolvimento, com foco em possibilitar ao aluno a progressão contínua na leitura de textos de diferentes complexidades, ao longo dos anos escolares. Meu objetivo principal foi o de contribuir para ampliar a consciência do docente acerca da importância da avaliação diagnóstica do repertório de leituras dos estudantes e das estratégias de leitura por eles praticadas para uma melhor seleção das obras que receberão tratamento didático.

A partir de exemplos de duas versões de um conto clássico, procurei demonstrar como as variações nas características desses textos requerem do leitor o uso de estratégias inferenciais particularizadas, que, a depender do repertório de leitura, podem aumentar ou diminuir a complexidade do texto para a compreensão leitora. Evidentemente, as características textuais ora discutidas são exemplos abreviados das múltiplas características narrativas que influenciam as inferências leitoras e, por conseguinte, a determinação da complexidade textual, como aqui proposto. Em trabalhos futuros, e com o avanço de nossa pesquisa, outros aspectos deverão ser examinados e discutidos.

Para finalizar, espero que esta reflexão tenha contribuído para o argumento da necessidade da avaliação diagnóstica do repertório de leituras do aluno e das suas estratégias leitoras, de modo a reverberar em uma formação docente sólida no conhecimento das especificidades dos textos de literatura infantil e de sua relação com a compreensão leitora, a fim de que seja possível construir uma Educação Básica comprometida com o desenvolvimento do leitor.

REFERÊNCIAS

COLOMER, Teresa. **Introdução à Literatura Infantil e Juvenil Atual**. São Paulo: Global, 2017.

COLOMER, Teresa. **A formação do Leitor Literário**. São Paulo: Global, 2003.

DIJKIC, Maja; OATLEY, Keith. MIHNEA, C. **Reading Other Minds: Effects of Literature on Empathy**, University of Toronto, 2013.

LEÓN, J.; DÁVALOS, M. T.; ESCUDERO, I.; OLMOS, R.; MORERA, Y.; FROUFE, M. Effects of valence and causal direction in the emotion inferences processing during reading: Evidence from a lexical decision task. **Anales de Psicología**. v. 31, n. 2, jan., 2015, p. 677-686.

MAR, Raymond; OATLEY, Keith; DIJKIC, Maja; MULLIN, Justin. Emotion and narrative fiction: Interactive influences before, during, and after reading. **Cognition and emotion**, n. 25, v. 5, 2011, p. 818-833.

MARMOLEJO-RAMOS, Fernando.; HEREDIA, Alexa. Inferencias, modelos de situación y emociones en textos narrativos. El caso de los niños de edad preescolar. **Revista Intercontinental de Psicología y Educación**, México, n. 8, p. 94-138, jul-dez. 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80280207>>.

NIKOLAJEVA, María. Reading other people's minds through word and image. **Children's Literature in Education**, v. 43, n.3, p. 273–291, 2012. Disponível em <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10583-012-9163-6>.

NIKOLAVEJA, María. Picturebooks and emotional literacy. **The Reading Teacher**, v. 67, n. 4, 2013. DOI:10.1002/TRTR.1229, p. 249-254.

ZUNSHINE, Lisa. What Mary Poppins Knew: Theory of Mind, Children's Literature, History. **Narrative**, v. 27, n.1, jan, 2019, p. 1-29.

CAPÍTULO 6

METACOGNIÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE LEITURA

DOI: 10.29327/5410940.1-6

KARLA ARAÚJO PINHEIRO
AMANDA BEATRIZ SANTOS ORELLANA
JOSÉ FERRARI-NETO

INTRODUÇÃO

Sabe-se que o homem é capaz de conhecer sua cognição por intermédio da metacognição, possuindo, assim, uma consciência sobre os seus próprios processos cognitivos, segundo Flavell (1981). Ao ser capaz de pensar sobre o seu próprio pensamento, monitorando conscientemente suas atividades, os sujeitos conseguem compreender tudo aquilo que conhecem através de sistemas, a saber: a linguagem, e em específico, a leitura.

Marani (2006) reflete que, de maneira geral, a metacognição consiste em um conhecimento e controle que os usuários possuem acerca de sua cognição e de suas circunstâncias de aprendizagem, isto é, há o reconhecimento de seus pensamentos (eventos cognitivos), dos conteúdos e das habilidades de controlar tais processos (Bolivar, 2002).

No âmbito da leitura, verifica-se que:

[...] os leitores pouco hábeis raramente usam estratégias metacognitivas de leitura para auxiliar à compreensão. Isso se deve ao fato de não conhecê-las ou não saber como usá-las quando encontram dificuldades na compreensão daquilo que estão lendo. Já os leitores habilidosos usam com frequência uma variedade de estratégias de acordo com a complexidade do texto a ser lido. (Marani, 2006).

Ou seja, a metacognição foca numa participação do leitor na atividade leitora e nas estratégias metacognitivas, sendo possível verificar, assim, que aqueles que não percebem sua cognição, não tendem a usar meios metacognitivos para conseguir ler, ao passo que aqueles que consideramos mais habilidosos, usam com uma certa frequência as estratégias.

Apesar de ser uma linha de raciocínio lógica de ser compreendida - quanto maior a cognição que possuímos, quanto mais exercemos o controle sobre o que conhecemos e sobre as atividades que fazemos, quanto mais estratégias cognitivas utilizamos, mais facilmente conseguimos fazer uma leitura fluida do texto, assimilando todos os pormenores necessários para uma interpretação eficaz - , os progressos de nível de leitura no Brasil têm falhado, como apontam tanto o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), quanto o ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), bem como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA-OCDE), entre outros. Constatam-se, assim, que as habilidades leitoras e também de escrita são precárias em solo brasileiro.

Urge entender que a capacidade de refletir, de maneira autônoma, acerca da habilidade de extrair interpretações do que leu, tornando-se, assim, totalmente consciente de todo o processo que conduz à interpretação, auxiliaria o estudante a se tornar um leitor proficiente, construindo um desenvolvimento de leitura extremamente significativo. Tudo isso já tem sido comprovado por intermédio de inúmeras pesquisas internacionais, que focaram em compreender a função da metacognição na educação.

Mota (2009) afirma que “as implicações dos estudos sobre o desenvolvimento metalinguístico para a educação são muito bem documentadas na literatura internacional e começam a despontar no cenário nacional”. Compreendemos, portanto, que a metacognição está no início de sua caminhada no Brasil, necessitando torná-la um instrumento para o aprimoramento da leitura no país. Percebe-se a falta metacognitiva, quando nos voltamos para o ensino dentro das salas de aulas: atividades de gramática pautadas em exercícios de reconhecimento e memorização, gerando pouca reflexão e entendimento da utilidade prática. Em suma, mesmo a metacognição tendo suas concepções validadas, por pelo menos quarenta anos, no desenvolvimento da aprendizagem, as atividades metacognitivas, sobretudo, em âmbito brasileiro, não fazem parte do cotidiano escolar (Maia; Garcia; Fernandes, 2019).

O presente capítulo objetiva, então, dissertar acerca de alguns resultados encontrados, em meio acadêmico, da relação intrínseca entre metacognição e leitura. Seja em relação à língua materna ou relacionado a uma segunda língua (ou comparando diferentes contextos idiomáticos), adentraremos na literatura, a fim de compreendermos como são estabelecidas as relações entre pesquisas de cunho científico sobre a leitura e a educação, como a metacognição influencia na leitura e como a Psicolinguística pode contribuir no eixo educacional, por exemplo.

1 METACOGNIÇÃO: O QUE É?

A palavra *metacognição* advém de uma junção do grego com o latim, respectivamente. *Meta-* significa “além”, “depois”, “que acompanha”, e *-cognição* que significa “ato ou efeito de conhecer”. Assim, a palavra metacognição é um neologismo que foi produzido pela ciência com a finalidade de expressar um significado mais complexo (González, 1996). Esse significado designa, em termos gerais, “a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou, por outras palavras, conscientizar, analisar e avaliar como se conhece” (Ribeiro, 2003). Entretanto, dado que o termo metacognição adquiriu diversos significados na literatura, apenas uma definição para ele não é mais viável (Beran *et al.* 2012).

A raiz da história da metacognição é profunda e conta com trabalhos iniciais, como “*The Principles of Psychology*” (James, 1890), “*Memory and the feeling-of-knowing experience*” (Hart, 1965) e a Escola Piaget que levou a uma parceria com Flavell Peña-Ayala e Cárdenas (2015).

No início da década de 1970, Flavell tornou-se conhecido em suas pesquisas sobre a metacognição, a começar pelo artigo “*Metacognitive aspects of solving*” (Flavell, 1976). Nele, o termo metacognição se define, entre outras coisas, como: “o monitoramento ativo e consequente regulação e orquestração desses processos em relação aos objetos cognitivos ou dados nos quais eles se baseiam, geralmente a serviço de alguma meta ou objetivo (Flavell, 1976)”¹.

¹ “Metacognition refers, among other things, to the active monitoring and consequent regulation and orchestration of these processes in relation to the cognitive objects or data on which they bear, usually in service of some concrete goal or objective” (Flavell, 1976).

Posteriormente, é desenvolvido “*Metacognitive Monitoring Model*” (Flavell, 1979)². O intuito é tentar explicar a interação da atividade cognitiva em um momento que o sujeito monitora e regula o seu funcionamento. Flavell traz a margem a importância da metacognição para a comunicação, compreensão oral, aquisição da linguagem, leitura, escrita, memória, atenção, compreensão leitora, persuasão, assim como também para a resolução de problemas, cognição social e no autoconhecimento (Flavell, 1979).

Existem ainda outros modelos clássicos de metacognição como: “*Knowledge and Regulation of Cognition Model*” (Brown, 1987), “*Hierarchical Model*” (Nelson; Narens, 1994) e “*Executive-Object Model*” (Norman; Shallice, 1986). Estudos desta natureza elevaram a percepção do tema e expressaram sua eficácia dentro do panorama acadêmico³.

Com o decorrer do tempo, percebeu-se que sujeitos com boa metacognição alteravam conscientemente a rota de estudo e eram capazes de avaliar o seu próprio processo de execução (Flavell; Wellmann, 1977).

No que concerne à metacognição, ela é o aspecto central do pensamento porque permite o aprendizado de estratégias de solução de problemas autorregulatórios, autonomia na gestão de tarefas e na formação de uma autoimagem de aprendiz produtivo gerando ciclicamente motivação para aprender (Davis *et al.* 2005). E torna possível, por parte do sujeito, a formação de tempo disponível e construção de estratégias, tidos como soluções evidentes para a questão que se busca solucionar.

O conceito de metacognição vincula-se diretamente a problemas que, de certa forma, expressam uma situação nova ou diferente do que já é sabido, requerendo uma estratégia técnica conhecida (Pozzo, 1998). Ou seja, não se refere apenas ao ato reflexivo sobre o que se sabe, mas uma tomada de consciência sobre o que não se sabe e uma ação que vincula intuição, estratégia e conhecimento tácito para a resolução daquilo que ainda não se sabe.

Essa autopercepção leva o sujeito ao que se conhece por autodidatismo. Ele passa a conhecer suas limitações, mas as transcende e busca focar na elaboração de soluções (Bruner, 1973). Logo, esta reflexão

² Este modelo abrange quatro fenômenos: conhecimento metacognitivo, experiências metacognitivas, tarefas ou objetos e estratégias ou atividades (Pena-Ayala; Cárdenas, 2015).

³ Os modelos em questão podem ser melhor explorados no artigo de Ribeiro, 2003.

sobre o próprio pensar e aprender é uma marca do aluno bem desenvolvido. O desempenho da consciência e das habilidades metacognitivas é uma parte central de muitas tarefas acadêmicas, em que a promoção do desenvolvimento da metacognição dos alunos é uma questão crítica para os educadores (McCormick, 2003).

Não se pode questionar o quanto ela pode promover boa desenvoltura. “A metacognição pode fornecer aos alunos conhecimento e confiança que lhes permita gerir a sua própria aprendizagem e capacitá-los a serem curiosos e persistentes em suas atividades”⁴ (Paris; Winograd, 1990).

Outro importante fator é que a metacognição é autorregulatória na instrução e é altamente flexível e indispensável na abordagem para o ensino de línguas (Mahdavi, 2014), o que expressa a logicidade linguística existente na base comum das línguas e a percepção dos falantes diante deste fator.

Uma das razões cruciais é que a metacognição afeta o desempenho de todas as inteligências do sujeito e também sua possível desenvoltura, porque expande sua percepção de si. Isso forma novas estruturas neurais mediante a exposição da informação e reorganiza as conexões neurais que já haviam, não anulando conhecimentos anteriores, mas colocando numa ordem equivalente à nova situação de uso ou reorganizando rotas de processamento.

O mais importante diante da metacognição é saber que ela é uma construção poderosa no ambiente educacional de hoje, e seu ensino é baseado em princípios que podem incutir um senso de independência e autonomia nos alunos (Mahdavi, 2014).

1.1 CONCEITO DE METACOGNIÇÃO

Diante de todas as considerações pautadas anteriormente, como se pode conceituar metacognição? Não é algo trivial. A metacognição pode ser definida como “o pensar sobre o pensamento” (Lai, 2011)⁵. Sendo assim, ela se constitui em uma habilidade que abrange desde o que conhecemos até o que não conhecemos e só se conclui através de uma

⁴ “Metacognition can provide students with knowledge and confidence that enables them to manage their own learning and empowers them to be inquisitive and persistent in their pursuits” (Paris e Winograd, 1990, p.11)

⁵ “thinking about thinking” (Lai, 2011, p. 2)

percepção autoavaliativa (Maia; Garcia; Fernandes, 2019). Ela consiste basicamente em dois componentes: autoconhecimento e regulação. Dessa forma, o conhecimento sobre si mesmo vai impactar o desempenho e a desenvoltura das estratégias, quando forem utilizadas, ao passo que a regulação metacognitiva vai permitir monitorar, avaliar estratégias, planejar e ter consciência da eficácia dos processos efetuados (Lai, 2011).

A metacognição é um recurso muitas vezes negligenciado e ignorado dentro das práticas educacionais tradicionais (Maia; Garcia; Fernandes, 2019). Entretanto, seria fundamental vê-la como central porque traria ao sujeito monitoramento e controle dos seus próprios pensamentos (Martinez, 2006). Esses processos de autopercepção existentes dentro da metacognição são fundamentais para a desenvoltura e autonomia, reflexividade, independência, proficiência e principalmente criticidade com a realidade a sua volta.

Ao se tratar de metacognição pode-se defini-la como a consciência de si próprio, isto é, conhecer os próprios processos de conhecer (Beber *et al.* 2005) ou ainda o meio pelo qual os próprios processos cognitivos se tornam alvo de reflexão (Davis *et al.* 2005).

O conceito de metacognição como produto dos processos de aprendizado ultrapassa a mecanização da reprodução de uma instrução compreendida. A metacognição expressa, dentro da realidade existencial do sujeito, uma mudança de comportamento pelo aprendizado, porque gera nele uma integração do que ele percebia como realidade plausível ao que ele passou a perceber como realidade transcendente. Dessa forma, a metacognição “é um processo de interação, em que os elementos principais são seus próprios processos de aprendizagem que basta o contato com a informação sem necessidade de interagir com ela” (Fonseca, 2008, p.183).

Por mais que existam mais de quarenta anos de pesquisa sobre o tema, no Brasil não é um tema centralizado como merecia ser, tendo em vista seu papel na aprendizagem (Maia; Garcia; Fernandes, 2019). Isso porque, ao fazer o estudante compreender a forma pela qual ele aprende, amplia-se a capacidade de ele adquirir conhecimento (Beber; Silva; Bonfiglio, 2014). Dessa forma, centralizar a metacognição no processo de aprendizado é possibilitar ao sujeito uma busca em profundidade sobre si mesmo para que ele consiga ampliar suas capacidades.

A metacognição é, portanto, considerada também como “a capacidade de um indivíduo refletir e considerar cuidadosamente os

seus processos de pensamento, especialmente quanto à tentativa de reforçar as capacidades cognitivas” (Grendene, 2007). Outra definição possível para a metacognição seria possuir a compreensão do próprio pensamento, tendo consciência do conteúdo das próprias concepções, monitorando ativamente os processos cognitivos, regulando a aprendizagem posterior à aplicação de um conjunto de dispositivos eficazes para ajudar na organização dos métodos resolutivos aos problemas cotidianos. Pode ser definida como consciência e gestão do próprio pensamento (Kuhn; Dean, 2004).

1.2 METACOGNIÇÃO LINGUÍSTICA

A metacognição linguística diz respeito ao saber que o sujeito possui diante da própria língua como conhecimento pessoal racional, mas também somatiza uma trajetória de processos reflexivos oriundos de atos mentais que tendem a espelhar o sistema linguístico comum a uma comunidade de fala.

A metacognição tende a ser fundamental na leitura (Brown; Armbruster e Baker, 1986). A leitura e a escrita são processos que dependem diretamente do ensino formal e devem ser aprendidas, somadas à competência linguística inata que já está enraizada no sujeito quando ele é exposto ao ensino ao instrução à formal de língua (essa exposição permite uma reacomodação que redimensiona o conhecimento através da reflexão).

No âmbito educacional, as atividades focam em memorização e repetição, mas se acredita que o estudante comum desenvolverá por conta própria a capacidade de planejar (Cosenza; Guerra, 2011). Dessa forma, as crianças, assim como os adolescentes e adultos pertencentes ao sistema de ensino brasileiro, passam pelos mesmos problemas em relação à metacognição linguística: possuem conhecimento linguístico, mesmo que não tenham conhecimentos formais (Pilati, 2017, p.15).

O sujeito passa a formar uma percepção progressiva frente à gramática. Isso porque, quando lê e escreve, ele compreende outra dimensão da linguagem ao ver que o que outrora era apenas intuitividade passou a ser lógico e racional através tanto da base teórica e do uso quanto da reflexão sobre eles. Esse sujeito passa a aplicar e replicar as regras que conhece formalmente através de alusão, comparação e aproximação. Compreende-se que todo o repertório do aluno expande-se

através de exposição formal para que ele tenha autonomia educacional e, principalmente, um senso crítico que permita a ele uma boa desenvoltura retórica, gramatical e dialética, a fim de conseguir agir no meio social em que está imerso.

Deste modo, o sistema escolar deveria vincular o inato explorando as funções executivas, por exemplo junto ao sistema de aprendizado. Ocasiona-se o desenvolvimento do conhecimento do sujeito frente a suas especialidades, eficácias e limitações, o que produziria com mais clareza uma estratégia adequada para a realização de atividades (Beber; Silva; Bonfiglio, 2014).

1.2.1 METACOGNIÇÃO MORFOLÓGICA

A metacognição morfológica é um constructo que reflete o conceito primeiro da metacognição, porém voltado ao nível da palavra. Nada mais é do que a capacidade do sujeito de refletir sobre as estruturas morfológicas.

Neste caso, o sujeito não se atém à percepção apenas do seu conhecimento prévio, mas à reflexão posterior que o leva a transcender no nível de conhecimento das palavras. O que ele vai absorver na realidade é o padrão abstrato existente no sistema morfológico e aplicar mediante reflexão a sua própria circunstância de uso, fazendo uso da memória e do léxico mental como suportes para uma melhor desenvoltura de processamento na nova realidade.

Se o sujeito conhece palavras como “*manga*”, ele provavelmente vai buscar por vizinhos ortográficos (*çanga*), semânticos (*fruta*) ou mesmo por ambiguidades significativas através da reflexão (a percepção amplificada de que se pode estar fazendo referência ao “*fruto da mangueira*” ou “*parte do vestuário que cobre o braço*”). O bom leitor tenderá a se comunicar e compreender bem a contextualização tal qual a empregabilidade, assim como a criação de novas palavras (*mangoso*) provenientes de uma raiz comum – tudo isso através dos seus processos reflexivos, tendendo, assim, a vincular o eixo linguístico ao gramatical mediante o desenvolvimento da sua competência linguística plena.

Assim sendo, a metacognição, tanto a linguística quanto a morfológica são vistas como habilidades de automonitoramento e são próprias de leitores proficientes, tornando a ausência delas algo que pode gerar dificuldades no processo de aprendizado (Brown, 1978).

2 METACOGNIÇÃO E LEITURA: ALGUNS RESULTADOS

Na literatura internacional, muitos pesquisadores afirmam que a metacognição consiste em um conhecimento e uma regulação metacognitiva, operacionalizada por funções de monitoramento e regulatórias (Jacobs; Paris, 1987). Em *Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction*, de Jacobs e Paris, de 1987, revisam-se, brevemente, estudos sobre um certo conhecimento infantil acerca da leitura, identificando dificuldades na mensuração da metacognição; disserta-se sobre o uso do índice de Consciência de Leitura (IRA) como uma avaliação informal da metacognição decorrente de dados teóricos e empíricos, usados para aferir a compreensão de crianças acerca dos processos de compreensão de leitura.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender que, na metacognição, há o conhecimento acerca da cognição e uma regulação dessa faculdade, ou seja, o conhecimento refere-se ao fato de o sujeito saber acerca de si e suas habilidades, a fim de monitorar a execução de todo o processo de leitura; já a regulação refere-se às ações que auxiliam, em algum nível, os alunos a controlarem sua aprendizagem, podendo ser aprimoradas. Autores como Hacker, Dunlosky e Graesser, em 2009, explanaram sobre a metacognição nas práticas educacionais no *Handbook of Metacognition in Education*. Conforme Maia (2019), em um dos estudos inseridos nesse compilado, Williams e Atkins (2009), por exemplo, propõem que a Teoria da Mente seja o precursor da metacognição, pois não poderia ser possível acessar processos autorregulatórios, a não ser que se possuísse tal habilidade; as questões relacionadas à aquisição linguística e ao desenvolvimento cognitivo da criança, muitas vezes, são embasadas nessa teoria. Compreende-se, dessa forma, que esse conceito origina-se na Psicologia, mas pode se relacionar com os processos de autoconsciência (no âmbito da linguagem), possibilitando o entendimento de que a Teoria da Mente é a habilidade de atribuir pensamentos, pontos de vista e intenções a outros indivíduos.

Maia, em *Pensando (Psico)linguisticamente, experimentalmente, educacionalmente*, de 2019, constata a inserção de termos como consciência fonológica e como ela é importante na alfabetização; não somente essa consciência está sendo amplamente estudada, como também a sintática e a morfológica. Nessa conjuntura, observamos, assim, alguns

estudos, em língua inglesa, da autora Carlisle, que comprovam como a reflexão, enquanto habilidade acerca dos morfemas, estava associada ao desempenho na leitura de palavras isoladas e à compreensão dessa leitura, a saber: *Morphological awareness and early reading achievement*, de 1995, e *Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: impact on reading*, de 2000.

No âmbito espanhol, na obra *Mediación de estrategias metacognitivas en tareas divergentes y transferencia recíproca*, de Bolívar, de 2002, observamos que o objetivo principal do estudo era verificar se existe uma transferência do treinamento metacognitivo em compreensão de leitura, a fim de melhorar as habilidades de resolução de problemas. Utilizou-se um método que, em algum nível, caracterizou-se como experimental, em que as variáveis estudadas foram a capacidade de compreensão de leitura e a habilidade de resolução de problemas.

No que tange à língua portuguesa, há importantes considerações já feitas. No artigo *Portugal e Brasil: Letramento e ensino de leitura*, de Carvalho e de Costa e Sousa, de 2012, as autoras apresentam um estudo acerca do ensino de leitura no Brasil e Portugal, entre professores de Língua Portuguesa do 9º ano; objetivou-se caracterizar as estratégias utilizadas no desenvolvimento da compreensão na leitura, aprofundando-se no ensino explícito de estratégias cognitivas e metacognitivas. Os resultados dessa pesquisa apontaram para o entendimento de que o ensino se concentra, sobretudo, no processamento pós-leitura, não utilizando, com frequência, a mobilização de conhecimentos prévios ou atividades como sublinhar, tomar notas e sintetizar; nessas atividades de pós-leitura, verifica-se, primordialmente, os tipos perguntas-respostas. Averigua-se, portanto, que nas práticas dos docentes é incipiente o ensino explícito de estratégias cognitivas e metacognitivas.

Quando nos voltamos para o âmbito brasileiro, observamos que a área da Psicolinguística auxilia no processo de reconhecimento da metacognição. Ao avaliar esses processos psicolinguísticos de produção e compreensão, de palavras ou frases, tem-se uma análise significativa acerca das práticas leitoras, auxiliando plenamente na alfabetização e no letramento. Dessa forma, nesse âmbito, em específico, destacam-se autores como Maia (2019) e Pereira e Guaresi (2012).

Os compêndios estão sendo um grande alicerce para nossa literatura. A obra: *Estudos sobre leitura: Psicolinguística e interface*, de Pereira e

Guaresi, publicada em 2012, é um compilado de artigos que pode nos orientar para o caminho da metacognição em solo brasileiro, desde a compreensão da memória, da consciência, da cognição e da metacognição e da metalinguagem, de processos de aquisição e outros tópicos.

Dentro desse compêndio, no capítulo denominado *Metacognição e Metalinguagem*, de Chaves e Lopes, de 2012, explanam-se, justamente, os estudos na área da Psicologia, da Linguística e da Psicolinguística. A cognição e a metacognição são concebidas como habilidades que os indivíduos possuem, tratando a linguagem como um objeto que pode ser analisado por um monitoramento intencional e deliberado. O texto nos revela que há pesquisas que apontam que a idade do sujeito pode determinar diferenças significativas de performances, a saber: crianças mais velhas monitoram seus conhecimentos de modo mais fácil que as mais novas. As autoras também discorrem sobre o fato de que há uma discordância acerca do surgimento da capacidade de reflexão sobre o conhecimento da criança. Pesquisadores afirmam que tal capacidade pode surgir aos 11 anos, ao passo que outros autores afirmam que o processo de discernir começa aos cinco anos e aos onze se inicia o nível formal operacional correspondente a metacognição (Chaves; Lopes, 2012).

Já o livro *Psicolinguística e Metacognição na escola*, do organizador Marcus Maia, de 2019, revela-nos discussões sobre a metacognição e educação linguística, além de experimentos que nos indicam laços estreitos entre a leitura e a metacognição. É o caso da pesquisa *Rastreamento ocular de períodos compostos e consciência sintática*, do também autor Maia, a qual objetiva comparar o desempenho na leitura de alunos dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental com o desempenho do Ensino Superior, que cursam letras na UFRJ. Ao se basear em pressupostos e evidências psicolinguísticas coletadas no primeiro semestre do projeto, Maia objetivou desenvolver oficinas durante um ano, para que, ao final do semestre, realizasse a retestagem da competência leitora dos alunos do EF, sempre comparando-os com os resultados dos alunos do ES.

No artigo *A metacognição em leitura e sua relação com proficiência leitora em L1 e L2: um estudo experimental*, de Bencke e Hubner, publicado em 2020, as autoras explanam que a metacognição se evidencia na proficiência leitora, acessando, assim, uma consciência metacognitiva e estratégias metacognitivas leitoras; as autoras se propõem-se a analisar: a existência de uma relação entre a metacognição

na leitura em L1 (Português) e L2 (Inglês); e se há evidências de uso de estratégias e maior consciência metacognitiva em grupos com maior proficiência leitora. Em relação à aptidão leitora de alunos, na obra intitulada *Metacognição, objetivos de leitura e atividades didáticas de língua portuguesa*, das autoras Gerhardt, Botelho e Amantes, de 2015, observamos a proposição de avaliar a qualidade de leitura dos estudantes, considerando a situação brasileira: questões de cópia-colagem de informações explícitas de textos, focando em apenas uma parte do processo de leitura, ou seja, não auxiliando na compreensão da leitura como uma ação cognitiva e metacognitiva.

No artigo denominado *Práticas de ensino de leitura numa perspectiva metacognitiva: efeitos sobre o comportamento do leitor*, publicado em 2020, as autoras Ribeiro, Cavalcante e Nunes, discutem, segundo elas, uma perspectiva de ensino de leitura pouco compartilhada na escola pública do Brasil: a metacognitiva; em uma mescla de revisão de literatura e relatos de experiência, há uma discussão teórica, objetivando também alicerçar o conhecimento do professor de português.

O artigo *O ensino de estratégias metacognitivas em aulas de língua portuguesa: experiências do profletras*, de Abreu e Mattos, publicado em 2021, objetiva dissertar sobre a definição de metacognição, bem como sua relação com a escola, indicando estratégias metacognitivas que apontem para o ensino e para a contribuição no processo de aprendizagem; tem-se uma abordagem mais pedagógica, seguindo princípios de aprendizagem ativa, constatando, ao final do estudo, a função fomentadora dos docentes.

Portanto, todas essas reflexões nos levam a acreditar que o desenvolvimento de habilidades de cunho metacognitivo podem culminar em um ótimo instrumento, a fim de potencializar o aprendizado do aluno em classe, auxiliando também as práticas dos docentes inseridos no sistema de aprendizagem. Essa potencialização advém da aplicação de um conhecimento autorreflexivo, proposto a partir de um modo de atividade que se relacione com a consciência, com a regulação e com o controle dos processos cognitivos, aprimorando a percepção e o autoconhecimento dos discentes, levando-os a um trajeto de independência intelectual e confiança, de tal modo que possam se tornar ativos e conscientes de seu aprendizado.

REFERÊNCIAS

- ABREU, K. N. M. de, & Mattos, A. H. de A. O Ensino de Estratégias Metacognitivas em aulas de Língua Portuguesa: Experiências do ProfLetras. **Pensares em Revista**. São Gonçalo - RJ, n. 21, p. 61-85, 2021.
- BENCKE, D. B.; HUBNER, L. C. A metacognição em leitura e sua relação com proficiência leitora em L1 e L2: Um estudo experimental. **Letrônica**, [S. l.], v. 13, n. 4, p. e38050, 2020. DOI: 10.15448/1984-4301.2020.4.38050. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/38050>. Acesso em: 2 fev. 2024.
- CARVALHO, C. Portugal e Brasil: Letramento e Ensino de Literatura. **Polifonia**, [S. l.], v. 19, n. 25, 2012. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/573>. Acesso em: 2 fev. 2024.
- CARLISLE, J. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In: L. Feldman (Ed.), **Morphological aspects of language processing** (pp.189-211). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- CARLISLE, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: impact on reading. **Reading and writing**. An Interdisciplinary Journal, 12, 169-190.
- CHAVES, J.; LOPES, M. Metacognição e Metalinguagem. In: PEREIRA, V.W.; GUARESI, R. (Org.). Estudos sobre leitura: **Psicolinguística e Interfaces**. EDIPUCRS: Porto Alegre, 2012.
- FLAVELL, J. H. Cognitive monitoring. In: DICKSON, W.P.(ed). **Children's oral communication skills**. New York: Academic Press, 1981. p. 35-60.
- GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; BOTELHO, Patrícia Ferreira; AMANTES, Aline Mendes. Metacognição, objetivos de leitura e atividades didáticas de língua portuguesa. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte , v. 15, n. 1, p. 180-208, Mar. 2015.
- HACKER, D. J., Dunlosky, J., & Graesser, A. C. (2009). **Handbook of metacognition in education**. New York: Routledge.
- JACOBS, J. E., & PARIS, S. G. (1987). **Children's metacognition about reading**: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22(3&4), 255-278.
- MAIA, Marcus. (Org.). **Psicolinguística e Metacognição na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

MAIA, Marcus. Pensando (Psico) linguisticamente, experimentalmente, educacionalmente. **Novos olhares para a gramática na sala de aula: Questões para estudantes, professores e pesquisadores**, p. 93-118, 2019.

MARINI, J.A. da S. Metacognição e leitura. **Revista Semestral da Associação-Brasileira-de Psicologia-Escolar e-Educacional (ABRAPEE)**, Jundiaí, SP, v. 10, ed. 2, p. 323-329, 2006.

MOTA, M. da (org.) (2009). **Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

PEREIRA, V.W.; GUARESI, R. (Org.). **Estudos sobre leitura: psicolinguística e interfaces**. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2012. 206 p.

RIBEIRO, M. C. M. de A., CAVALCANTE, V. M. P. e NUNES, C. T. P. (2020) “Práticas de ensino de leitura numa perspectiva metacognitiva: efeitos sobre o comportamento do leitor”, **Educação em Perspectiva**. Viçosa, MG, 11(00), p. e020019. doi: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.8627.

RUIZ BOLIVAR, Carlos. Mediación de estrategias metacognitivas en tareas divergentes y transferencia recíproca. **Investigación y Postgrado**, Caracas , v. 17, n. 2, p. 53-82, 2002. Disponível em: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872002000200003&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 2 fev. 2024.

BERAN, M.; *et al.* **Foundations on metacognition**. Oxford University Press, 2012.

BROWN, A. L., ARMBRUSTER, B. B., & BAKER, L. (1986). **The Role of Metacognition in Reading and Studying**. In J. Orasanu (Ed.), *Reading Comprehension: From Research to Practice* (pp. 49-76). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

BROWN, A. L. (1978). **Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition**. Em R. Glaser (Org.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 1, pp. 77-165). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

_____, A. L. (1987). **Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms**. Em F. E. Weinert & R. Kluwe (Orgs.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 1-16). Hillsdale, N. J.: Erlbaum

BEBER, Bernadette; SILVA, Eduardo; BONFIGLIO, Simoni. Metacognição como processo da aprendizagem. **Rev. Psicopedagogia**, [S. l.], p. 144-151, 15 maio 2014.

BRUNER, J. **Beyond the information given: studies in the psychology of knowing.** New York: Norton, 1973.

DAVIS, Claudia; NUNES, Marina; NUNES, Cesar. METACOGNIÇÃO E SUCESSO ESCOLAR: ARTICULANDO TEORIA E PRÁTICA. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 35, p. 205-230, 2 fev. 2024.

FLAVELL, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving.* En: L. B. Resnik (ed.). **The nature of intelligence** (pp. 231-235). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

_____, J.H.: **Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry.** *Am. Psychol.* 34, 906–911 (1979)

FLAVELL, J. H. & WELLMAN, H. M. (1977). *Metamemory.* Em R. V. Kail & J. W. Hagen (Orgs.), **Perspetives on the development of memory and cognition** (pp. 3- 33). Hillsdale, N.J.: Erlbaum

MAIA, M.; GARCIA, D. C. de G.; FERNANDES, M. *Metacognição e educação linguística.* In: MAIA, Marcus (org.). **Psicolinguística e metacognição na escola.** 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. v. 1, cap. I, p. 19-41. ISBN 978-85-7591-589-9.

PILATI, E. **Linguística, Gramática e Aprendizagem Ativa.** 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 2017. v. 1. ISBN 978-85-7113-839-1.

PARIS, S. G; WINOGRAD, P. (1990a). **Promoting metacognition and motivation of exceptional children.** *Remedial and Special Education*, 11, 7-15.

RIBEIRO, Célia. *Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem.* **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [S. l.], p. 109-116, 21 ago. 2002.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende.** Porto Alegre (RS): Artmed, 2011.

NORMAN, D. A., & SHALLICE, T. (1986). **Attention to Action: Willed and Automatic Control of Behaviour.** In: R. J. Davidson., G. E. Schwartz, & D. E. Shapiro (Eds.), *Consciousness and Self-Regulation* (pp. 1-14). New York: Plenum Press.

JAMES, W.: **Principles of psychology**, vol. 1. Holt, New York (1890)

HART, J.T.: **Memory and the feeling-of-knowing experience.** *J. Educ. Psychol.* 56, 208–216 (1965)

Flavell, J.H.: **The Developmental Psychology of Jean Piaget**. D. Van Nostrand, New York (1963)

MARTINEZ, M.E. (2006) **What Is Metacognition?** Phi Delta Kappan, 87, 696-699. <https://doi.org/10.1177/003172170608700916>

KUHN, D. & DEAN, D. (2004). A bridge between cognitive psychology and educational practice. **Theory into Practice**, 43(4), 268-273.

POZZO, J. I. (org.) **A Solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LAI, E. R. (2011). **Metacognition: A Literature Review**. Pearson Assessments Research Reports.

FONSECA V. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica**. Petrópolis: Vozes; 2008. p.183.

GRENDENE MVC. **Metacognição: uma teoria em busca de validação** [Dissertação de Mes- tradol]. Porto Alegre: Universidade Federal de Rio Grande do Sul; 2007. p.54.

MAHDAVI, Mohsen. **An Overview: Metacognition in Education**. International Journal of Multidisciplinary and Current Research, [S. l.], p. 529-535, 2 maio 2024.

MCCORMICK, C. B. (2003). **Metacognition and Learning**. In W. Reynolds, M. Weiner, GE Miller, Handbook of Psychology, pp. 79-102. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

NELSON, T. O., & NARENS, L. (1994). **Why Investigate Metacognition**. In J. Metcalfe & A. P. Shimamura, Metacognition – knowing about knowing. (p. 1–25). Cambridge, MA: MIT Press.

PEÑA-AYALA, A., e CÁRDENAS, L. (2015). A conceptual model of metacognitive activity. In A. Peña-Ayala (Ed.), **Metacognition: Fundaments, applications, and trends** (pp. 39–72). New York, NY: Springer International Publishing.

GONZÁLEZ, F. (1996). **Acerca de la metacognición**. Paradigmas, 17, 109-135.

WILLIAMS, J. P. and Atkins J. G. (2009). The Role of Metacognition in Teaching Reading Comprehension to Primary Students. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, and A. C. Graesser, **Handbook of Metacognition in Education** (pp. 26-44). New York: Routledge.

CAPÍTULO 7

TECENDO UM PANORAMA PARA A LEITURA NO BRASIL EM TEMPOS DE INCLUSÃO E EQUIDADE

DOI: 10.29327/5410940.1-7

ARCELONI NEUSA VOLPATO
REJANE DUTRA BERGAMASCHI

1 INICIANDO A CONVERSA SOBRE LEITURA NO BRASIL

A leitura é uma prática social de suma importância para o desenvolvimento da cognição humana. É uma das quatro habilidades linguísticas: ouvir, falar (mundo da oralidade) e ler e escrever, sendo, estas últimas, atividades de recepção e de produção do mundo da escrita. Tanto a leitura quanto a escrita proporcionam o desenvolvimento do intelecto e da imaginação e promovem a construção de mundos, de conhecimentos e de estruturação das normas linguísticas. Quando lemos, ocorrem diversas conexões através das vias neurais que se estabelecem no cérebro, que nos permitem desenvolver o raciocínio e aprimorar nosso senso crítico por meio da capacidade de compreensão e de interpretação.

Os benefícios da leitura são vastos. Através dela temos: (i) o desenvolvimento da imaginação e da criatividade - a leitura amplia nossos horizontes cognitivos, permitindo-nos explorar mundos imaginários e vivenciar experiências diversas; (ii) o desenvolvimento da comunicação e do vocabulário - ampliamos nosso dicionário lexical e aprimoramos nossa competência comunicativa ao entrar em contato com diferentes estilos e

gêneros textuais, assim como elaboramos e aprimoramos a diversificação de normas da língua; (iii) o desenvolvimento do senso crítico - interpretar textos é essencial. Não basta decodificar códigos linguísticos; é necessário compreender e refletir sobre o que lemos, apropriando-nos da intenção do produtor do texto, expondo-nos ao âmbito de toda a envergadura do sistema escrito e oral; (iv) o estímulo à Saúde Mental - a leitura reduz o estresse, coloca o leitor em contato com as realidades e estimula reflexões, tornando-se uma ferramenta valiosa para a saúde mental. Fica evidenciada, assim, a importância da leitura no processo de formação escolar e cidadã para o indivíduo, no desenvolvimento e aprimoramento do seu letramento. O índice de leitura impacta na oportunidade de melhores empregos: vocabulário expandido, compreensão do texto e ortografia adequada são diretamente relacionadas à seleção dos profissionais. O hábito da leitura também contribui para que haja várias melhorias emocionais. É o caso do aumento da empatia, do autoconhecimento e da compreensão de outras realidades, que colaboram diretamente nas diversas competências dos profissionais.

Em 2023 a Câmara Brasileira do Livro, em pesquisa nacional buscou identificar o perfil e os hábitos dos compradores de livros. Através do Nielsen BookData, entre os dias 23 e 31 de outubro, foram ouvidas 16 mil pessoas, com 18 anos ou mais, nas cinco regiões do Brasil e com as faixas A, B, C, D e E. Identificou que 16% da população brasileira é consumidora de livros, sendo critério de seleção para aquisição o preço do livro. Interessante destacar que 57% são mulheres. Também foi identificado que 85% dos entrevistados consideram a leitura uma atividade relevante, dentre eles 84% não são compradores de livros – talvez nunca tenham comprado um livro. Outro dado interessante a se destacar é que 66% dos integrantes da classe A, nos últimos 12 meses, não compraram nenhum livro no Brasil. Dentre os compradores de livros investigados, as principais finalidades são lazer e entretenimento ou crescimento pessoal; a leitura aparece nesta pesquisa da CBL, como a segunda atividade de lazer mais citada (44,9%), sendo as atividades conectadas à internet, as redes sociais, a preferência dos compradores de livros.

2 PERFIL DO LEITOR BRASILEIRO

Quanto aos leitores, o desempenho médio dos estudantes brasileiros na avaliação de leitura do PISA em 2023 foi de 407 pontos, valor significativamente inferior à média dos estudantes dos países membros da

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (493). O desempenho médio na rede estadual foi de 402 pontos, enquanto na rede municipal observou-se desempenho médio de 325. PISA é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), tradução de *Programme for International Student Assessment*, estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela OCDE que avalia estudantes entre 15 e 16 anos de 77 países. Os resultados apontam que 50% dos brasileiros têm resultados de nível 1 em leitura. Em uma escala de 1 a 6, 1 é o pior índice de desempenho e 6 é o melhor. Esses dados evidenciam que a compreensão média do brasileiro é literal e tende a se restringir a frases curtas. A falta de abstração também é evidenciada nos resultados de Matemática e Ciências, que são as outras áreas avaliadas pelo programa.

Finlândia, Canadá e Coréia estão entre os países cujos jovens têm os melhores resultados em leitura. No topo da lista, a Finlândia tem uma média de 14 livros lidos por ano por habitante; depois Canadá com 12 e a Coréia com 10. Sabemos que os franceses leem 21 livros por ano e os canadenses 12, assim como a vizinha Argentina na América Latina; no Brasil são 4 livros lidos por ano, de acordo com 5ª edição do Retratos da leitura no Brasil, 2022.

Estes dados exibem um cenário para a realidade da leitura no Brasil, que não distinguem entre um público cognitivamente dentro do que a escola considera padrão ou que exiba algum déficit ou transtorno. O incentivo à leitura desde a educação primária é fundamental. Levar crianças a bibliotecas, livrarias e contar histórias são práticas que podem despertar o gosto pela leitura desde cedo. A falta de estímulo, de estrutura, fatores sociais e políticos podem ser algumas das causas da ausência do hábito de leitura na vida das pessoas. Com o advento das tecnologias digitais, emergiram diversas mídias bastante sedutoras, donde a escolha entre ler um livro e consumir outro tipo de mídia pode ser desafiadora ou frustrante.

A leitura não apenas nos enriquece individualmente, mas também contribui para a formação de uma sociedade mais crítica, criativa e informada. É uma ferramenta poderosa que deve ser cultivada e incentivada em todas as idades. Um país se faz com homens e livros, segundo Monteiro Lobato (1930).

À guisa de informação complementar, convém acrescentar que Monteiro Lobato revolucionou o mundo dos livros no Brasil. A indústria

livreira no Brasil foi completamente alterada a partir de Lobato, que queria propagar livros e leitura, e através da introdução de técnicas comerciais e de venda de seus livros ao público que não estava acostumado a comprar livros, Lobato revoluciona o mercado e cria leitores. Vale acrescentar, ainda, que também aproveita suas traduções para introduzir críticas ao Brasil do Estado Novo e que vão ocasionar a sua detenção. Essas críticas ao Brasil que aparecem no seu Peter Pan resultaram na prisão de Lobato durante um período de três meses em 1941.

3 SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

A sociedade tem se modificado muito quanto aos humanos que a organizam - mudanças políticas, econômicas, culturais, sociais, também em relação a nutrição e saúde, e por certo quanto ao perfil de alunos e professores e às estratégias e às metodologias empregadas nos espaços de educação. A educação é o espaço constituído para a construção dos saberes. Assistimos a filosofia descrever a forma como os humanos agem e reagem, a forma como se organizam e como se expressam. As mudanças cognitivas, sociais e culturais que o desenvolvimento da tecnologia e as diversas disrupções tanto tecnológicas quanto à forma da prestação dos serviços têm promovido nos povos, desde a geração silenciosa da década de 1960, os *baby boomers* passando pela geração X, Z e Y até chegar a atual C, pós- pandemia. Naturalmente a maior aderência à tecnologia está mais fortemente desenvolvida nos grandes centros. Intensifica-se a modernidade líquida de Zygmunt Baumann. A complexidade de Morin. Não é apenas dizer que está tudo diferente; está diferente de fato atestado por diversas áreas da ciência.

4 A REALIDADE DAS ESCOLAS

Toda essa transformação de rotinas e de hábitos tem levado às escolas uma diversidade de alunos. Essa variedade se manifesta na forma de estar e de agir deles. Dentre essa variedade de indivíduos, a escola tem recebido crianças com diversos tipos de dificuldades e de transtornos; são muitos, e muitos com certeza ainda serão descritos pela ciência vigente. Dessa forma, os profissionais precisam estar preparados para o seu fazer diário nas escolas. É necessário, neste universo de diversidades cognitivas, conceituar dificuldade, transtorno e padrão. Inicialmente, transtorno e

dificuldade não são a mesma coisa, fazendo-se necessário distinguir transtorno de aprendizagem de dificuldade de aprendizagem. Dificuldade de aprendizagem é o que acontece com maior prevalência. A dificuldade de aprendizagem está relacionada ao comportamento do sujeito, ou seja, às habilidades sociais da criança, bem como às suas emoções. O fator social é relevante na dificuldade de aprendizagem, ou seja, possivelmente a criança que não tenha a compreensão clara de como deve proceder nos diversos ambientes sociais poderá apresentar dificuldades no seu processo de aprendizagem. Quando se fala em transtornos, que é a absoluta minoria, estamos falando de questões que se relacionam ao processo de desenvolvimento e neurodesenvolvimento da criança, o que pode trazer os déficits com origem orgânica ao processo de aprendizagem. A ciência já descreveu diversos transtornos: TEA (Transtorno do Espectro Autista), TOC (Transtorno Obsessivo Compulsivo), TOD (Transtorno Opositor Desafiador), TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), entre outros tantos. Dessa forma, é necessário que a escola como um todo esteja atenta a esses sinais que a criança apresenta para que possa realizar os encaminhamentos de forma eficiente. Se não houver dificuldades ou transtornos falamos das crianças padrão, ou ditas normais, porque apresentam comportamento e aparência socialmente aceitos e espelham uma maioria. Normal também pode representar a natureza sadia e natural de algo que não evidencia defeitos ou particularidades, como problemas físicos ou psicológicos, por exemplo.

5 DIFICULDADE, TRANSTORNO, TEM PADRÃO?

Vamos nos deter no TDAH, sigla de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. De acordo com a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA, 2022), ainda é em crianças: cerca de 3% a 5% da população mais jovem de todo o mundo. No Brasil, 5% da população infantil é acometida pelo transtorno. Segundo estimativa desta entidade, 70% das crianças com TDAH apresentam também um segunda comorbidade. Em 10% dos casos estão presentes três ou mais dificuldades.

O TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) é um transtorno que afeta milhares de crianças no mundo. O diagnóstico para o TDAH é clínico, pesquisado por equipe multidisciplinar, baseado nos

sintomas que a criança ou sua família relatam, bem como apoiado nos critérios sintomatológicos do DSM-5 (*American Psychiatric Association*, 2014) e na repercussão dos sintomas comportamentais na rede relacional e na vida escolar do indivíduo. O protocolo clínico aprovado pelo Ministério da Saúde em julho de 2022 considera o TDAH uma condição de neurodesenvolvimento caracterizada pela tríade de sintomas: desatenção, hiperatividade e impulsividade, em um nível exacerbado e disfuncional para a idade.

De acordo com Machado, Volpato e Soares (2023), o TDAH é um transtorno neurobiológico de causa genética que pode persistir até a vida adulta. As autoras enfatizam que entender os aspectos neurológicos do TDAH é fundamental para o planejamento de estratégias de intervenção eficazes. Estudos atuais mostram que o sujeito com TDAH possui alterações no córtex pré-frontal e nas áreas subcorticais do cérebro, que são as responsáveis pelo controle cognitivo e pela atenção. O sistema dopaminérgico também é afetado no transtorno, que apresenta um rebaixamento na sua função, que é o processamento cognitivo, que pode trazer como consequência a impulsividade.

É necessário que se tenha claro que este transtorno tem três subdivisões que podem ser observadas, primeiramente com predomínio de desatenção, segundo com predomínio de impulsividade e/ou hiperatividade, e o terceiro, que compreende impulsividade e desatenção simultaneamente. É necessário consultar pediatra, neurologista, psicólogo, psicopedagogo, ou seja, uma equipe multidisciplinar para que um diagnóstico seja fechado, pois é imprescindível uma análise ampla de cada caso, para que sejam planejadas intervenções eficazes junto à criança.

De acordo com Barkley (2002), a maioria dos casos de TDAH são percebidos na escola, pois é comum o indivíduo com TDAH ter dificuldades em memorizar e recordar informações já aprendidas; distraíndo-se da tarefa que está realizando, ter dificuldade em permanecer quieto e esperar sua vez para falar; falar demais e interromper os colegas e professores.

Riesgo (2006) considera a linguagem um marco divisor na vida da criança, pois através desta nova habilidade é que os humanos diferenciam-se dos demais animais, e também é a partir dela que o indivíduo começa a registrar suas memórias, codificando-as no “sistema denominado linguagem”. Assim, o autor explica um fenômeno curioso: o de que memórias anteriores aos três anos de idade não são fáceis de

serem descritas em termos linguísticos. A aprendizagem da leitura e da escrita é considerada a segunda etapa do desenvolvimento da linguagem. Na primeira etapa, a criança aprendeu vendo, ouvindo, interagindo e formando uma linguagem receptiva, primeiramente, e depois, expressiva (FONSECA, 1995, p. 19). Ou seja, foi um processo involuntário de aprendizagem, em que uma vez exposta a criança foi adquirindo o ouvir e o falar – habilidades linguísticas orais, que consideramos de aquisição. Até esse nível, a linguagem possui uma função de comunicação direta entre dois sujeitos. A aprendizagem da linguagem escrita possui um trajeto semelhante ao da linguagem oral; todavia, distinto no formato cognitivo, é necessário querer aprender a ler e escrever – habilidades do mundo da escrita - e promover esforço voluntário no sentido de apropriação do sistema escrito. O domínio dessas habilidades permitirá ao sujeito realizar uma comunicação de maior abrangência, uma vez que não exige a presença física do interlocutor e a intermediação é feita pelo texto. Contudo, para uma adequada aprendizagem da leitura e da escrita, alguns pré-requisitos são necessários.

6 APRENDIZAGEM DA LEITURA

Quando a mielina, tecido gorduroso (lipoproteína) que forma a bainha de mielina, parte responsável pela condução dos impulsos elétricos ao longo da fibra nervosa, recobre a totalidade do sistema nervoso, a criança estará apta a produzir o movimento de pinça preciso, usará garfo e faca, fará a laçada do cadarço de seu calçado e estará apta a fazer um lápis percorrer o traçado do desenho das letras no espaço do papel, independentemente dos clássicos exercícios pontilhados em que deve levar o coelho até a cenoura, por exemplo. A criança estará pronta para iniciar o seu caminho na aprendizagem da escrita: leitura e escrita. A escrita é um sistema, bastante complexo, construído a partir de 26 grafemas que são compostos exclusivamente por linha e meio círculo, inclusive tridimensional, como é o caso do p, q, b, d, que giram sobre eles próprios. Todas as áreas da gramática da língua estão imbricadas nesse processo: da ortografia, passando por sintaxe, semântica, chegando à pragmática, denotando e conotando sentidos. Um indivíduo que se apropria do sistema escrito de sua língua percorre ontogeneticamente a história filogenética iniciada por sua espécie quanto à invenção da escrita

e seu desenvolvimento a cerca de cinco mil anos atrás (VOLPATO, 1990). Naturalmente brincar com massinha, jogos de encaixe, atividades tempo-espaciais, de sequenciamento, ... colaboram nesse sentido, além de exigir por parte da criança concentração e foco.

A leitura é um processo cognitivo, intensamente complexo, em que é difícil – se não impossível - isolarmos as variáveis devido à interrelação constante que existe entre os diversos aspectos como memória, capacidade visual, atenção seletiva, conhecimento dos grafemas e do sistema escrito, entre muitos, que geram a interconexão para a apropriação e a produtividade do sistema escrito. São tantos os fatores que podem afetar a leitura que é impossível separar ou avaliar o seu papel isoladamente. Precisam igualmente ser contemplados alguns fatores externos, relacionados ao texto e ao contexto, que influenciam consideravelmente a execução da leitura: legibilidade, ambiência, luminosidade, barulho, temperatura, cansaço, ...

7 QUANDO SE TEM LEITURA?

O ato de ler implica discutir formas de leitura, considerando-se o entendimento de leitura como a decodificação de qualquer forma de comunicação, no seu sentido lato. Dessa forma, quando se generaliza, o texto escrito não é o único objeto de leitura. Lêem-se placas de trânsito, *outdoors*, danças, ritmos, imagens... Em todas essas formas, porém, estão implícitos dois fatores básicos: a busca do sentido e a presença dos interlocutores. Nesse caso, o ato de ler ultrapassa os limites impostos por uma definição simplista e é entendido como um processo complexo que envolve quatro etapas: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. Cada etapa completa-se a partir da anterior, sendo, portanto, sequencial. Segundo Scliar-Cabral (1986, p. 2), há fases mais periféricas que acionam a memória visual e estão ligadas ao reconhecimento e à compreensão dos símbolos escritos – as palavras. Na visão dessa autora, “leitura é um ato criativo que exige do receptor uma posição ativa de acionar conhecimentos anteriores para a aquisição de novos conhecimentos, julgando-os criticamente.” (p. 12).

As fases de compreensão e interpretação revelam-se como as mais importantes, mas pressupõem a primeira delas: a decodificação. Ela pode ser definida como o momento em que o receptor reconhece os símbolos

escritos, conectando-os a um significado. Para que seja integrante do processo descrito, essa fase deverá preceder as seguintes. De outro modo, a leitura permanecerá no nível do significante: a decodificação é apenas fonológica.

A segunda etapa, a da compreensão, completa-se a partir da primeira. Realiza-se quando o leitor percebe as informações que o texto oferece, tornando-se capaz de aprofundar a leitura, percebendo as ideias principais, a temática, e realizando mecanismos de inferências. O leitor está apto a ler as entrelinhas. Inicia no léxico, no interior do texto, a partir de suas unidades constitutivas: da palavra a frase, na construção do sentido.

Na terceira etapa, a da interpretação, é definida como o momento em que o leitor extrapola o texto, amplia o significado original com novos significados, faz uso de sua capacidade crítica e julga aquilo que lê. Quando se analisa a construção de um texto, a interpretação acontece na medida em que se tornam conhecidos os mecanismos de produção linguística que possibilitam a apreensão de determinado sentido e não de outros. Logo, pode-se dizer que não se atribui um sentido ao texto, mas descobre-se que mecanismos linguísticos foram acionados para produzir significados que projetam nele um sentido específico.

A quarta etapa do processo é a retenção, ou seja, trata-se da habilidade para reter informações mais importantes na memória a longo prazo (Scliar-Cabral, 1986). Esta etapa manifesta-se em dois níveis. O primeiro relaciona-se à compreensão e é mais superficial: o leitor memoriza do texto as ideias principais ou sua temática, preenchendo uma necessidade de memorização imediata da leitura. O segundo nível de retenção acontece a partir da interpretação e, nesse caso, o aprofundamento da leitura é maior e a memorização resultante mais sólida e eficiente. Isso acontece porque os conhecimentos identificam-se com os fatos vividos, ocorrendo um processo de transferência entre vivência e cognição. Essas etapas fazem parte de um processo coeso, cuja complexidade se manifesta a partir de um desenvolvimento progressivo no qual a etapa anterior desencadeia a posterior, que a complementará, portanto, cada uma delas expressa igual importância na cadeia da construção de sentido do texto.

A partir da apreensão do sentido do texto, o leitor estará apto a gerar um mapa mental, um infográfico, a recontar o que leu. Torna ativa a informação nova que a completude do processo de leitura lhe propiciou, em que ler não é apenas decodificar, mas sobretudo inferir, compreender,

interpretar, hipotetizar, perceber o dito e o não dito, incorporar novos conhecimentos e novas ideias, mediante os próprios conhecimentos e experiências pessoais, ou seja, uma leitura significativa (SMITH, 1999).

8 ESTUDOS TDAH

No estudo de Schmitt e Justi (2021), que avaliou a relação de variáveis cognitivas e do TDAH com a habilidade de leitura. Os autores avaliaram as habilidades fonológicas, a nomeação seriada rápida, o vocabulário, a inteligência e componentes da função executiva. Os resultados indicaram que a consciência fonológica e a nomeação seriada rápida contribuíram para todos os aspectos da leitura e que o TDAH influenciou negativamente a compreensão de leitura.

O estudo acima citado indica que as principais variáveis explicativas para a precisão e a fluência de leitura foram a consciência fonológica e a nomeação seriada rápida. Dessa forma, a criança com TDAH, que apresenta prejuízo na precisão e na fluência de leitura provavelmente tem prejuízo nesses aspectos da leitura, por ter também prejuízos na consciência fonológica e/ou na nomeação seriada rápida. No entanto, no que se refere à compreensão de leitura, o panorama muda, pois o diagnóstico de TDAH continua contribuindo para a explicação desta habilidade mesmo sendo controladas a consciência fonológica e a nomeação seriada rápida. De acordo com os autores, é possível inferir que a relação do TDAH com a compreensão de leitura advém de um *deficit* nas funções executivas, o que é comum nessa condição.

No estudo de Cunha, Silva, Lourencetti, Padula e Capellini (2013) participaram vinte escolares do 4º ano ao 8º ano do Ensino Fundamental, dos quais quatorze estudantes do sexo masculino e seis do feminino, com idades entre 9 e 13 anos. Os estudantes foram divididos em dois grupos. O primeiro grupo, Grupo I (GI), esteve composto por dez escolares com diagnóstico interdisciplinar de TDAH. Os diagnósticos de TDAH foram realizados pela equipe interdisciplinar do Laboratório de Investigação dos Desvios da Aprendizagem do Centro de Estudos da Educação e Saúde CEES/UNESP – Marília, com avaliação fonoaudiológica, neurológica e neuropsicológica, seguindo os critérios de acordo com o DS-5. Todos os escolares desse grupo faziam uso de medicação por pelo menos seis meses antes da avaliação. O segundo grupo, Grupo II (GII), esteve composto

por dez estudantes sem queixa de transtornos comportamentais e/ou de aprendizagem. Estes escolares foram pareados com os escolares do GI de acordo com a idade e o ano escolar.

Os resultados desse estudo nos possibilitaram concluir que os escolares com TDAH não diferiram do grupo sem queixa de transtornos comportamentais e/ou de aprendizagem em tarefas consideradas mais simples, como a identificação de sílabas e fonemas e na leitura de palavras regulares. Porém, apresentaram desempenho inferior nas tarefas consideradas mais complexas, como por exemplo, a manipulação de sílabas e fonemas e na leitura de palavras irregulares, que requerem maior retenção, análise e recuperação de informação. Assim, inferiu-se que as dificuldades apresentadas nessas habilidades pelos escolares com TDAH podem ser atribuídas não a um déficit primário, mas, como um fenômeno secundário, à desatenção que interfere de forma direta em seu desempenho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordar a interação entre TDAH e leitura é desafiador, pois trata-se de uma competência, a leitura, e de uma condição do neurodesenvolvimento, que é involuntária, o TDAH, que no mundo escolar precisam interagir harmonicamente.

O ser humano em condições esperadas de desenvolvimento é capaz de adquirir o ouvir e o falar, e aprender a ler e escrever - ouvir e falar são aquisições involuntárias, que dependem somente do ambiente em que a criança está inserida, ou seja, da estimulação do seu meio; ler e escrever dependem de fatores biológicos e ontogenéticos, como já descrito, sendo necessário querer mudar uma condição. Ler e escrever são competências geralmente desenvolvidas na escola, com a mediação do professor para todos as crianças, sem distinção.

Scliar-Cabral (1986) considera que, para que a leitura se estabeleça, é necessário que o leitor consiga manter a atenção seletiva. Para a autora (p. 83), “o aluno que não consegue selecionar os sinais críticos que deve procurar ao realizar uma tarefa, certamente apresentará problemas de leitura”. Uma das principais características do TDAH é a dificuldade de manter a atenção seletiva em um determinado foco, o que pode lhe trazer um prejuízo importante para não somente o seu desempenho escolar, mas para a sua vida adulta, pois a leitura significativa do que se lê são competências que são utilizadas em todo o ciclo vital.

Ter TDAH não quer dizer ter uma sentença de insucesso, e sim, significa que o sujeito, a criança, precisará aprender estratégias emocionais e pedagógicas para lidar melhor com esta condição. A família também tem uma tarefa importante, que é estar consciente de como o transtorno funciona e, assim, poder oferecer o suporte emocional necessário para que a criança desenvolva suas competências de forma saudável. Em palestras, a psicóloga Maria Tais de Melo afirma que o TDAH tem um jaguar em suas mãos, apenas precisa aprender a pilotá-lo.

Em tempo de inclusão e equidade, em que se deseja uma sociedade mais justa, com oportunidades para todos, é fundamental pensarmos em uma escola que esteja atenta para as questões individuais e que veja a criança realmente como um indivíduo, ou seja, único, indivisível. Alguns com determinado tipo de atenção especial, outros com outro tipo de atenção, mas sempre objetivando o desenvolvimento de suas competências, neste caso, a aprendizagem da leitura.

REFERÊNCIAS:

BARKLEY, R.A. Transtorno de Atenção e Hiperatividade (TDAH): Guia completo e Atualizado para os pais, professores e profissionais da saúde. Artmed (2002).

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Processos psicolinguísticos de leitura e a criança. Letras de hoje. Porto Alegre: 19 (1): 7-20, 1986.

CUNHA, V. L. O., LAURENCETTI C. S., PADULA, N. A. M. R., CAPELLINI S. A.; Desempenho de escolares com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em tarefas metalinguísticas e de leitura. <https://doi.org/10.1590/S1516-18462012005000003>

FONSECA, V. Introdução às dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1995

MONTEIRO, Lobato. Peter Pan. São Paulo, Brasiliense, 1930.

MACHADO, A. W., VOLPATO, A. N., SOARES, F. Falando sobre TDAH: orientações para família e professores, *in* Saúde Mental, narrativas interdisciplinares Melo, M. T. (org.). São Paulo, Laborciência: 2023.

RIESGO, R. S. Transtornos da memória. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L. Transtornos da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SCHMITT, J. C.; JUSTI F. R. R. A Influência de Variáveis Cognitivas e do TDAH na Leitura de Crianças Psicologia Escolar e do Desenvolvimento • **Psic.: Teor. e Pesq.** 37 • 2021 <https://doi.org/10.1590/0102.3772e37326>

SMITH, F. **Leitura significativa**. Artmed. 3 ed,1999.

VOLPATO, A. N. **A intuição fonológica do aprendiz do código escrito**. Dissertação de mestrado. UFSC, 1990.

CAPÍTULO 8

AS TEORIAS PEDAGÓGICAS E A PRÁTICA DOCENTE

DOI: 10.29327/5410940.1-8

ANGELA CHUVAS NASCHOLD

INTRODUÇÃO

O vertiginoso avanço científico-tecnológico verificado no século XX (Habermas, 1980) favoreceu novas descobertas científicas, trazendo ao trabalho docente a situação de harmonizar, na prática pedagógica, um grande número de novos conceitos, que, por seu turno e complexidade, necessitam de tempo para serem compreendidos em sua extensão e integrados em suas particularidades ao fazer pedagógico. Por exemplo, na área da alfabetização, a maioria dos professores em atuação no momento presente não está ainda suficientemente atualizada no campo das neurociências cognitivas da leitura no que se refere à reciclagem neuronal (Dehaene, 2012) para integrá-la à prática pedagógica. Ainda mais, tal descoberta, se harmonizada com a Ciência da Educação e aliada aos mais recentes estudos psicolinguísticos sobre fatores gráficos, fonéticos, mórficos, semânticos, sintáticos, pragmáticos e contextuais da língua materna, carrega o potencial de ampliar, para além dos métodos de alfabetização, os rumos das didáticas do ensino inicial da leitura e da escrita. No entanto, ainda presenciamos a antiga tendência de as políticas públicas oscilarem entre um ou outro método como sendo a solução dos problemas históricos que vivenciamos na alfabetização brasileira (Naschold, 2017; Naschold; Melo, 2016).

De maneira simples e clara, diante do quadro científico-tecnológico que se apresenta, torna-se necessário que todos os professores, desde a educação infantil, passando pelo ensino fundamental e médio, até o ensino superior, realizem seu trabalho considerando a Ciência da Educação, que é formada por muitos campos do conhecimento. Cabe destacar que inúmeras são as teorias que fundamentam tanto os diferentes campos do conhecimento no currículo escolar e acadêmico quanto a Ciência da Educação.

Contudo, é possível transpor a complexidade que ora se apresenta aos docentes, se aliarmos os diversos campos do conhecimento (disciplinas) com sua operacionalização por meio do ensino (aspecto didático, relativo às metodologias desenvolvidas pelo professor) e da aprendizagem (aspecto cognitivo, relacionado ao aluno). Nesse contexto, selecionamos quatro teorias que tomamos aqui como referência para discutir alguns aspectos de sua inserção no campo de ensino, considerando as variáveis ensino e aprendizagem:

1. Teorias Escolanovistas
2. Teorias Behavioristas
3. Teorias Humanistas
4. Teorias Sociocognitivas

1. TEORIAS ESCOLANOVISTAS

As teorias escolanovistas (Viotto, 2016) surgiram entre o final do século XIX e a metade do século XX, em oposição à escola tradicional, tendo como seus precursores Comenius e Pestalozzi. Dentre todas as teorias pedagógicas, destacam-se como as mais predominantemente pedagógicas, pois apresentam propostas metodológicas concretas para a prática; por essa razão, constituem-se em referencial importante para os docentes de todas as áreas disciplinares.

Comenius (1592-1670) legou-nos a magnífica *Didática Magna*, obra escrita em 1627 que, por ser de uma atualidade e vanguarda impressionantes, é até hoje editada em todo o mundo. Nela, entre outras ideias revolucionárias para seu tempo, Comenius propõe a educação para todos, a ser executada do mais simples para o complexo, e, em uma época em que a educação era privilégio exclusivo dos homens, inclui as mulheres, colocando-as na mesma escola dos homens (Comenius, 2013).

A leitura desse importante livro apresenta-se como referencial para todos os que se dedicam à educação de nossas crianças, jovens e adultos, seja na educação infantil, seja no ensino fundamental, médio ou superior, por sua clareza e atualidade.

Pestalozzi (1746-1827), inspirado no humanismo de Rousseau, formulou sua teoria a partir da prática desenvolvida nas escolas por ele criadas (Incontri, 1996). Essas escolas, além dos filhos de reis e nobres, acolhiam as crianças camponesas. Em uma época em que castigos e repreensões físicas e morais eram praticados livremente nas instituições de ensino, em suas escolas, não havia avaliações, nem notas, castigos ou recompensas (Arce, 2015). Para Pestalozzi, o processo educativo deveria englobar três dimensões – a cabeça, a mão e o coração – no desenvolvimento dos aspectos intelectual, físico e moral. Outra trilogia envolvia a metodologia de ensino inicial a ser oferecida às crianças: música, formas e números, para somente depois ser introduzida a língua materna (Incontri, 1996).

Maria Montessori (1870-1952), médica e educadora italiana, é conhecida mundialmente pela criação do Método Montessori (Viotto, 2016), que até os dias de hoje é utilizado em escolas, predominantemente privadas, do mundo inteiro. Destacou a importância da liberdade, da atividade e do estímulo para o desenvolvimento físico e mental das crianças. Para Montessori, liberdade e disciplina são uma unidade, e uma depende da outra para existir, seja no meio escolar, seja no meio social. Montessori desenvolveu o princípio da autoeducação da criança, com interferência mínima dos professores. Para tal, em seu método, é fundamental o cuidado com a organização do ambiente e do material didático. Por esse motivo, Montessori foi a precursora da criação, para as salas de aula, de móveis e utensílios adaptados às crianças; ao mesmo tempo, desenvolveu materiais de ensino especialmente formulados para que a própria criança pudesse autorregular sua correta utilização ao manuseá-los. Na sala de aula montessoriana, a criança não está presa a um lugar fixo, podendo movimentar-se e trabalhar com o material individualmente nas mesas ou em pequenos agrupamentos, como em um tapete no chão. No manuseio dos materiais, a estimulação multissensorial e a concentração constituem-se em elementos chave para a aprendizagem. O material didático (Montessori, 2004) é dividido em cinco áreas: (1) Exercícios de Vida Prática; (2) Material Sensorial; (3) Material de

Linguagem; (4) Material de Matemática; 5) Material de Conhecimento do Mundo Cósmico (História, Ciências e Geografia).

Célestin Freinet (1896-1966) foi uma importante referência da pedagogia de sua época e continua a ser na atualidade. Freinet (1996) desenvolveu ideias que fundamentam escolas democráticas, propondo conselhos e votações para escolhas do cotidiano escolar. Desenvolveu o que denominou de “Pedagogia do Bom Senso”, por intermédio de metodologias utilizando o estudo do meio, aulas-passeio, plano de trabalho, fichas de autoavaliação, livro da vida, texto livre, correspondência interescolar, imprensa escolar, jornal mural, cantos de atividades, bem como a autocorreção de texto pelo aluno sob a supervisão do professor (Freinet, 1975).

Anísio Teixeira (1900-1971) foi o principal idealizador das grandes mudanças que marcaram a educação brasileira no século 20, especialmente na implantação de instituições públicas, considerando os níveis básico e superior, assim como a educação gratuita nesses níveis. No que se refere ao ensino básico, propôs que a rede fosse de tempo integral. Anísio Teixeira integrou o célebre Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que se caracterizou por defender a universalização da escola básica pública, gratuita (o que, na segunda década do século XXI, ainda não foi alcançado) e sem vínculo com nenhuma religião. Muitas de suas ideias, como a municipalização do ensino fundamental, são uma realidade nos dias de hoje. Foi Conselheiro de Ensino Superior da UNESCO e Secretário de Educação da Bahia, quando implantou a “Escola Parque”, que integrava atividades extracurriculares informais ao currículo formal, tais como as atividades artísticas. Participou da criação da Universidade do Rio de Janeiro e da Universidade de Brasília. Foi também um dos idealizadores e primeiro diretor da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), agência federal de apoio à pesquisa que até hoje vem propiciando que as pesquisas passem gradativamente a ocupar um lugar de destaque no Brasil. Também ajudou a implantar o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), do qual foi diretor. Darci Ribeiro, que desenvolveu atividades com Anísio em Brasília nos anos iniciais da então nova capital federal, refere que foram “anos de trabalho alegre e fecundo, centrado principalmente no planejamento do sistema educacional que se iria implantar na nova capital, as Escolas Parque. Inclusive e principalmente a criação da Universidade de Brasília,

cuja concepção interessou vivamente a toda a inteligência brasileira, especialmente à comunidade científica. Anísio e eu discutíamos sem parar...” (Ribeiro, 1995, p. 36).

2 BEHAVIORISTAS

As teorias behavioristas (Baum, 2018) priorizam o comportamento, utilizando metodologias fundamentadas na comprovação experimental. Conceitos como estímulo, resposta, reflexo, reforço positivo e negativo, recompensa, punição, motivação e condicionamento clássico e operante são abordados no Behaviorismo.

O condicionamento de **John Watson** (1878-1958) está ligado à escola do Behaviorismo Metodológico (ou Behaviorismo Clássico), enquanto o condicionamento operante de **Burrhus Frederic Skinner** (1904-1990) faz parte dos estudos do Behaviorismo Radical.

Embora criticado e pouco compreendido na extensão de sua importância, o Behaviorismo apresenta-se de forma concreta na sociedade contemporânea. Ao compreendê-lo, podem-se buscar modos de superar aspectos opressores da sociedade corporativa do século XXI.

Para quem deseja estudar o comportamento humano sob o ponto de vista do Behaviorismo, o livro de Skinner (2003), *Ciência e comportamento humano*, além de responder às críticas ao Behaviorismo Radical feitas por outros teóricos e vertentes pedagógicas, é de grande valia para quem se interessa em entender o que Skinner realmente diz em sua obra e quais as suas contribuições concretas para o entendimento do mundo, considerando o trabalho docente junto ao processo de ensino.

No tempo presente, em que nos encontramos constantemente condicionados pelas chamadas *fake news*¹, o livro *Ciência e comportamento humano* continua atual. Em um dos capítulos da obra, Skinner, ao analisar o comportamento humano dos grupos no âmbito das agências de controle governo, religião, psicoterapia, economia e educação, aborda as possibilidades do contracontrole em face dos excessos das agências

¹ As fake news, ou notícias falsas, são uma forma de imprensa que consiste na distribuição deliberada de desinformação ou boatos, especialmente online e nas mídias sociais, ou ainda, em jornais impressos, televisão e rádio, com a intenção de enganar e chamar a atenção, para fins de ganhos financeiros ou políticos, muitas vezes com manchetes sensacionalistas, exageradas ou evidentemente falsas.

de controle. No contexto dos excessos, a prática cultural de resistência exercida pelo *contracontrole* levanta alternativas, configurando a possibilidade de uma convivência mais livre e independente por exemplo com as políticas públicas governamentais relativas à educação.

3 TEORIAS HUMANISTAS

As teorias humanistas focalizam o homem como um ser detentor prioritariamente de liberdade. A obra humanista, primeiramente desenvolvida por Abraham Harold Maslow, teve Carl Rogers como um dos seus maiores expoentes.

Abraham Harold Maslow (1908-1970), em seu conhecido estudo sobre a pirâmide das necessidades humanas (Maslow, 1982), salienta que, em primeiro lugar, o ser humano necessita saciar as suas necessidades fisiológicas de sobrevivência, como a fome e o sono, para só então saciar as necessidades de segurança. Estas, se atendidas, abrem espaço para a procura do atendimento das necessidades sociais, o que, por sua vez, dá lugar à busca pelo desenvolvimento da autoestima. Se uma dessas necessidades não é atendida, há a incongruência. Somente quando todas as necessidades anteriores estiverem atendidas, há espaço para a autorrealização e a felicidade individual.

Carl Rogers (1902-1987) aponta, em sua teoria, o crescimento pessoal do sujeito a partir de três condições básicas e simultâneas: a consideração positiva incondicional, a empatia e a congruência. Para Rogers, é necessária uma mudança radical na educação, no sentido prioritário da não diretividade da relação de ensino. Rogers (1973) considera os seguintes princípios da aprendizagem não diretiva: (1) os seres humanos têm natural potencialidade de aprender; (2) a aprendizagem significativa ocorre quando o estudante percebe que a matéria a estudar se relaciona com os seus próprios objetivos; (3) a aprendizagem envolve mudança na organização de cada um – na percepção de si mesmo –, é ameaçadora e tende a suscitar reações; (4) as aprendizagens que ameaçam o próprio ser são mais facilmente percebidas e assimiladas quando as ameaças externas se reduzem a um mínimo; (5) quando é fraca a ameaça ao “eu”, pode-se perceber a experiência sob formas diversas, e a aprendizagem pode ser levada a efeito; (6) é por meio de atos que se adquire aprendizagem mais significativa; (7) a aprendizagem é facilitada quando o aluno participa

responsavelmente do seu processo; (8) a aprendizagem autoiniciada envolve toda a pessoa do aprendiz – tanto seus sentimentos quanto sua inteligência – e é a mais durável e impregnante; (9) a independência, a criatividade e a autoconfiança são facilitadas quando a autocrítica e a autoapreciação são básicas e a avaliação feita por outros tem importância secundária. Rogers preconizou uma revolução na educação, defendendo que o objetivo do sistema educacional deve partir da natureza dinâmica da sociedade: a mudança.

4 TEORIAS SOCIOCOGNITIVAS

As teorias sociocognitivas integram o componente social à preocupação com a aquisição do conhecimento, constituindo-se em importante referencial para o trabalho docente. A par da preocupação com os avanços da sociedade, centram seu foco na cognição humana (Lefrançois, 2009), em suas ações de atribuir significados aos processos de compreensão, transformação e armazenamento cognitivos, bem como na procura de regularidades no processamento mental. Nesse contexto, situam-se as formulações de alguns teóricos, como os mencionados a seguir.

Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), psicólogo soviético e proponente de uma psicologia baseada no materialismo histórico de Karl Marx, foi pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e das condições materiais de vida. Teve também influência, entre outros, de Humboldt, Alfred Adler, Kurt Koffka, Kurt Lewin, Max Wertheimer, Wolfgang Köhler e Jean Piaget. Para Vygotsky (2008), o ensino-aprendizagem é concebido como um processo que envolve o ensino, a aprendizagem e a relação estabelecida para que tal processo se concretize. E é nesse processo que o seu mais destacado conceito foi desenvolvido: o da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que consiste na distância entre o Nível de Desenvolvimento Real (NDR), desenvolvido pelo sujeito sem ajuda, e o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP), que marca o potencial dos sujeitos de resolverem problemas sob a orientação de alguém mais experiente (Sebarroja, 2003).

Paulo Freire (1921-1997) é considerado um dos mais influentes teóricos da educação brasileira e mundial. Em *Pedagogia do oprimido*

(1987), obra editada em diferentes países do mundo, Freire argumenta sobre a necessidade do empreendimento de uma prática educativa na qual o educando é o principal responsável por sua própria aprendizagem, integrando-se o desenvolvimento da consciência crítica, tanto do educador quanto do educando. Essa revolucionária obra caracteriza-se por propor o estabelecimento de um diálogo radical e ao mesmo tempo acolhedor com as pessoas do povo, isso não só como método, mas também como um modo de ser fundamentado essencialmente na democracia (Sebarroja, 2003). Ao longo de sua vida, Paulo Freire reeditou e ampliou essas ideias, dialogando com os mais importantes teóricos da pedagogia crítica brasileiros e de outros países, tais como Michel Apple e Henry Giroux.

Albert Bandura (1925) formulou o que hoje conhecemos como teoria social cognitiva (Bandura, 2004), na qual a aquisição, a manutenção e a mudança de comportamento resultam da interação de influências pessoais, comportamentais e ambientais. Seu famoso experimento com o boneco “João Bobo” (Bandura, 1982) permite inferir que, assim como no experimento, as crianças são influenciadas pelos modelos de ações observadas por elas no mundo social. Esses modelos de ações são desenvolvidos aos olhos das crianças pelas pessoas de sua convivência, como pais, familiares, professores e amigos, quando a criança não só observa, mas também modela para posteriormente produzir. Se as ações forem seguidas por reforços, tenderão a instalar-se; caso não sejam repetidas, tenderão a ser abandonadas. Sob o ponto de vista do reforço, é importante ressaltar que este pode ser de natureza interna e externa, podendo ambos os tipos mudar ou confirmar o comportamento dos sujeitos em suas ações no contexto individual e social (Bandura, 2002).

Jean Piaget (1896-1980), em sua teoria do desenvolvimento mental, apresenta-nos os célebres quatro estágios (Piaget, 1999) de desenvolvimento cognitivo: sensório-motor, pré-operacional, operacional concreto e operacional formal. Para o gradativo avanço da criança nesses níveis, Piaget considera as ações humanas, e não as sensações, como a base do caminho a percorrer, em que o pensamento é a interiorização da ação (Osterman; Cavalcanti, 2010). Na teoria de Piaget, só há aprendizagem quando o esquema de assimilação sofre acomodação pela desacomodação. A mente, sendo uma estrutura para Piaget, tende a funcionar em equilíbrio. No entanto, quando esse equilíbrio é rompido por experiências não assimiláveis, a mente sofre acomodação, a fim

de construir novos esquemas de assimilação e atingir novo equilíbrio. Este processo de reequilíbrio é chamado de equilibração majorante e é o responsável pelo desenvolvimento mental do indivíduo. As ideias de Piaget (1973) têm influenciado muitos educadores, principalmente por mostrar que as crianças desenvolvem espontaneamente noções sobre o mundo físico e que o ensino deve ser compatível com o nível de desenvolvimento mental da criança. Uma das influências da teoria de Piaget refere-se ao desenvolvimento de métodos ativos relacionados à reconstrução dos conteúdos pelo aluno sob a supervisão do professor, em oposição à simples transmissão. Piaget também realizou importantes estudos acerca da evolução do juízo moral pela criança (Piaget, 1994), identificando três estágios: (1) anomia, que consiste na ausência de regras, que são obedecidas pelo hábito, e não pela consciência de certo ou errado; (2) heteronomia, fase em que a criança segue as regras colocadas pelo adulto, sendo correto o cego cumprimento da regra. Observa-se que, quando uma criança recebe uma educação muito rígida em relação às regras, tenderá a tornar-se um adulto heteronômico, incapaz de questionar, refletir, repensar, inventar e criar regras que modifiquem positivamente o seu meio; (3) autonomia, que consiste na capacidade de relacionar-se com as regras e de sugerir novas regras, construir novos acordos.

Jerome Bruner (1915-1996), em sua teoria, destaca o processo da descoberta e o currículo em espiral. O processo da descoberta (Bruner, 1990) está ligado diretamente aos conteúdos de ensino, a serem propostos ao aluno mediante problemas, relações e lacunas. Nesse contexto, o ambiente da aprendizagem por descoberta é a estratégia em destaque. Para Bruner, a descoberta de um princípio ou de uma relação pelo aprendiz é essencialmente idêntica à descoberta que um cientista faz em seu laboratório. O currículo em espiral (Harden, 1999), por seu turno, indica que o aprendiz deve ter a oportunidade de ver o mesmo tópico mais de uma vez, em diferentes níveis de profundidade e em diferentes modos de representação, conforme o seu estágio de desenvolvimento; daí a ideia de que é possível ensinar qualquer assunto, de uma maneira honesta, a qualquer criança e em qualquer estágio de desenvolvimento. Segundo Bruner, o indivíduo passa por três formas de representação do mundo: (1) Representação Ativa: “essencialmente de manipulação, caracterizada por elevada instabilidade e singeleza de atenção. Presume-se o conhecimento a fazer, despendendo-se o mínimo de reflexão.” (Bruner, 1969, p. 42);

(2) Representação Icônica: “período de maior reflexão, no qual a criança é capaz de representação inversa, através de imagens representativas, de crescentes porções no meio ambiente. O cume desse estágio é atingido entre cinco e sete anos” (Idem, p. 43); (3) Representação Simbólica: “por volta da adolescência, quando a linguagem se torna cada vez mais importante como meio de pensamento: é a capacidade de trabalhar mais com proposições do que com objetos; conceitos que se tornam hierárquicos em sua estrutura; possibilidades alternativas que podem ser consideradas de forma combinatória” (idem, p. 43).

David Ausubel (1918-2008) apresenta, em sua teoria, o conceito de aprendizagem significativa (Ausubel, 1982), um processo no qual uma nova informação se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva à estrutura cognitiva do indivíduo, que Ausubel denomina de “subsunçor”; este passa a servir de “âncora” para que se efetue a aprendizagem significativa, sendo ela, por excelência, o mecanismo humano de aquisição dos conhecimentos. A ideia mais importante da teoria de Ausubel e suas implicações para o ensino e a aprendizagem podem ser resumidas na seguinte proposição: “se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um só princípio, diria o seguinte: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe” (Ausubel *et al.*, 1978, p. 4). Ausubel vê o armazenamento de informações na mente humana como sendo altamente organizado, formando uma espécie de hierarquia conceitual na qual elementos mais específicos de conhecimento são ligados a conceitos, ideias e proposições mais gerais e inclusivos (Mancini, 2005).

No que se refere às metodologias, os mapas conceituais de Novak e Gowin (1996), largamente utilizados na educação, têm a sua fundamentação teórica ancorada na teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, uma vez que, em sua construção, se utiliza uma estrutura esquemática para representar conceitos imersos em uma rede interligada de proposições. Estas são ancoradas na estrutura cognitiva do sujeito, configurando-se, ao final da construção, o mapa de como aquele conhecimento foi armazenado pelo sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentarmos este breve panorama das principais teorias pedagógicas de referência do trabalho docente, verificamos que, tal como supõe Jaume Carbonell Sebarroja,

não é por acaso que os tratados pedagógicos de outrora são um espelho do que pensamos hoje. As novas ideias surgem sempre a partir de reelaborações de ideias anteriores. É o que sustenta Vygotsky, o chamado Mozart da psicologia, quando nos diz que a capacidade criativa consiste em construir o novo reestruturando o velho. E isso não só ocorreu na história do campo educativo como também em qualquer campo do saber. Estamos sempre reelaborando, reorganizando, reinventando a partir do já conhecido. (2003, p. 7).

De acordo com tal ponto de vista, devemos nos ocupar cada vez mais, daqui para a frente, em harmonizar o conjunto de conhecimentos científico-tecnológicos com os avanços e acertos do passado. A realidade do tempo presente e as necessidades daqueles com quem cotidianamente convivemos em nossas salas de aula (meninos, meninas, adolescentes, jovens e adultos) são o nosso horizonte norteador. Precisamos, mais do que nunca, de respostas claras e concretas para superar o caos em que nos lançamos historicamente na educação brasileira. Esta é uma tarefa inadiável, neste tempo (janeiro de 2024) em que, após a vivência de uma epidemia, um pequeno ponto azul do universo teve socialistas, comunistas, neoliberais, capitalistas, pequenas e grandes corporações industriais, grandes *shoppings* e pequenos comércios paralisados. Neste preciso momento, habitantes de países desenvolvidos, em desenvolvimento e subdesenvolvidos e seus governantes devem refletir sobre o que precisa ser mudado. Há muito a mudar em todas as áreas... Entre elas, a educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos, pois todos precisamos ser educados solidariamente em diferentes graus e maneiras. Um mundo novo surgirá.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Autores Associados, 2015.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Educational psychology, a cognitive view**. 2. ed. Nova York, Holt, Rinehardt and Winston., 1978.

AUSUBEL, David Paul. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo, Moraes, v. 198, 1982.

BANDURA, Albert; RIVIÈRE, Ángel. **Teoría del aprendizaje social**. 1982.

_____; WALTERS, Richard H. **Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad**. Anaya-Spain, 1974.

BAUM, William M. **Compreender o Behaviorismo: Comportamento, Cultura e Evolução**. Artmed Editora, 2018.

BRASIL, A. Reconstrução Educacional. **O manifesto dos pioneiros da educação nova. Introdução**: Movimento de renovação educacional, 1932. Site: http://floboneto.pro.br/_pdf/outrosdoc/manifpioneiros1932.pdf (Acesso em 22 de janeiro de 2024)

BRUNER, Jerome. **Uma nova teoria de aprendizagem**. Rio de Janeiro, Bloch, 1969.

BRUNER, Jerome. **Actos de significado: para uma psicologia cultural**. Lisboa, Edições 70, 1990.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didática magna**. KKIEN Publ. Int., 2013.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**. Porto Alegre, Penso, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREINET, Célestin, **Para uma Escola do Povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular**. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

_____. **As Técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa Editorial Estampa Ltda., 1975.

HABERMAS, Jürgen. **A ciência e a técnica como ideologia**. In: BENJAMIN, Walter,

HORKHEIMER, Max, ADORNO, Theodor, HABERMAS, Jürgen. **Textos escolhidos**. São Paulo: Brasil Cultural, 1980.

HARDEN, Ronald M. **What is a spiral curriculum?** Medical teacher, v. 21, n. 2, p. 141-143, 1999.

INCONTRI, Dora. **Pestalozzi: educação e ética**. Editora Scipione, 1996.

LEFRANÇOIS, Guy R. **Teorias da aprendizagem: o que a velha senhora disse**. Cengage Learning, 2009.

MANCINI, ARYTA ALVES. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo, Centauro, 2005.

MASLOW, Abraham Harold. **La amplitud potencial de la naturaleza humana**. 1982.

NASCHOLD, Angela Chuvas. **Por que as crianças não aprendiam a ler?** Amanda Duarte (ilustradora). Natal, Edufrn, 2017. <http://online.fliphtml5.com/ijld/slzq/#p=1>. Acesso em 31 de março de 2020.

NASCHOLD, Angela Chuvas; MELO, André Magri Ribeiro de (Orgs.). **Projeto leitura + neurociências: uma experiência inovadora de alfabetização**. Natal, Edufrn, 2017. Site: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/26528> (Acesso em 31 de março de 2020).

NOVAK, Joseph Donald; GOWIN, D. Bob; VALADARES, Carla. **Aprender a aprender**. 1996. PIAGET, Jean. Para onde vai a educação? J. Olympio, 1973.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. Grupo Editorial Summus, 1994.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. Martins fontes, 1999.

RIBEIRO, Darcy. Dr. Anísio. **Carta: falas, reflexões, memórias**. Brasília, n.14, 1995. p.33-36. Site: <http://www.bvanisoteixeira.ufba.br/index.html> (Acesso em 31 de março de 2020)

ROGERS, Carl R. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte, Interlivros, 1973.

SEBARROJA, Jaume Carbonell *et al.* **Pedagogias do século XX**. Porto Alegre, Artmed, 2003.

VIOTTO, Ricardo Antonio. **História da Educação, da antiguidade aos nossos dias**. 2016

VYGOTSKY, Lev Semenovich *et al.* **Pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 2008.

CAPÍTULO 9

AVALIAÇÃO DE RESUMO: UM INSTRUMENTO COMO REFERENCIAL DE ANÁLISE

DOI: 10.29327/5410940.1-9

MARÍLIA MARQUES LOPES

COMENTÁRIOS INICIAIS

Avaliar resumos de narrativa elaborados por crianças dos anos iniciais pode ser uma atividade complexa e subjetiva. É preciso estabelecermos uma matriz para avaliar um texto derivado de outro, original, que precisa ser o pano de fundo de uma outra produção. O resumo gerado a partir de um texto original precisa preservar, de antemão, a especificidade do gênero textual que se pretende utilizar – no caso em questão, uma narrativa, com início, desenvolvimento e desfecho.

O presente artigo deriva de uma tese de doutorado que reuniu três instrumentos de avaliação: dois testes de escolha simples e um de produção do resumo de uma história. Cada um dos testes objetivos era composto por dez questões, e o resumo particularmente exigiu uma reflexão mais meticulosa para ser avaliado. O propósito inicial de criar critérios de análise dos resumos foi verificar a presença das ideias principais, a clareza e a brevidade. Porém, com a leitura das produções dos sujeitos, observaram-se mais possibilidades de avaliação, e o quadro inicial, antes em formato sintético, sofreu alterações, sendo dividido em categorias e subcategorias. Foi necessário dar voz ao que as produções dos sujeitos nos forneciam, impondo-se de certa forma sobre a ideia inicial de quadro avaliativo, considerando muito além da estrutura fixa ternária usualmente utilizada nas escolas.

Assim, o tratamento e análise praticamente *ad hoc* do que os alunos produzem em termos de escrita pode ser de utilidade ao professor que busca um ensino menos massificado em aulas de linguagem, estabelecendo critérios mínimos a partir dos quais poderá tratar das especificidades inerentes aos alunos.

1 FUNDAMENTOS DO ESTUDO

Uma tese pode surgir de um ou de vários questionamentos. Também pode provocar outras tantas perguntas relacionadas à aplicação de certos testes utilizados para corroborar ou não uma ideia. A tese que originou este artigo intitulou-se “Consciência Metatextual, Compreensão Leitora e Resumo de histórias – possíveis relações em uma perspectiva psicolinguística”. O trabalho de conclusão teve como objetivo comparar três tipos de testes: de consciência metatextual, compreensão leitora e produção de resumo de uma história para público infanto-juvenil. O texto escolhido foi “Uma volta pela cidade”, de Gianni Rodari (2007). A população inicial total desse estudo, com 73 sujeitos, foi sofrendo baixas ao longo da aplicação dos testes, contabilizando finalmente o número de 57 sujeitos, entre o 5º e o 6º ano, envolvendo três escolas de Porto Alegre.

Tendo em mente as indagações em geral acerca do aprendizado da leitura e da escrita entre crianças em idade escolar, e em particular como se dá a apropriação de um esquema narrativo desde muito cedo trabalhado nas escolas, a pergunta principal da pesquisa girou em torno das correlações entre os resultados desses três testes, e de quão intensas seriam essas correlações a ponto de comprovar ou não sua inter-relação. Vamos a uma parte da teoria que sustentou a tese...

O psicólogo e estudioso da área do ensino Jean-Émile Gombert (2003) afirma existir precocemente, na criança, uma sensibilidade para o aprendizado da língua que faz parte de processos não controlados conscientemente pelo indivíduo, os quais emergem nos dois primeiros anos de vida da criança e seguem acompanhando-a na fase adulta. Pesquisadores como Alina Galvão Spinillo também admitem a existência de uma precoce capacidade de reflexão sobre a língua, em especial o texto, que pode se manifestar no estranhamento, por exemplo, em relação à má-formação de frases quando a criança ouve algo fora dos padrões a que está habituada. A autora sugere que, desde os cinco anos de idade, a criança já

tem uma ideia sobre textos de gêneros distintos (Spinillo; Simões, 2003), e que, com o passar do tempo e das experiências em sala de aula, ela desenvolve certo distanciamento dos textos e passa, assim, a analisá-los e julgá-los corretamente, tanto em seu conteúdo e funções como em suas mais diversas formas de apresentação – os gêneros textuais.

Voltando a Gombert (2013), este menciona as aprendizagens implícitas, que “se apoiam em capacidades funcionais antes dos primeiros contatos com a escrita” (idem, p.117). Antes de ingressar na escola, a criança já começa a adquirir conhecimentos sobre a escrita quando repetidamente tem contato com ela. Graças à sua competência linguística precoce e à sua capacidade de categorização, ela consegue reconhecer o que vê à sua volta, e isso irá impulsionar sua aprendizagem implícita. Assim, mesmo antes da escola, ela adquire os primeiros conhecimentos sobre a escrita, associando aspectos morfológicos, fonológicos e grafológicos. Como diz esse autor, a frequência da exposição e manipulação da criança em relação às formas de escrita fomenta as aprendizagens implícitas. Estas prosseguem conforme a regularidade na prática de atividades de leitura e escrita. É através dessa aprendizagem que surgem as capacidades epilinguísticas e, posteriormente, as capacidades metalinguísticas, embora aquelas continuem a evoluir através da manipulação e repetição da escrita quando as pessoas leem ou escrevem (idem, p.121).

Ao final do Ensino Fundamental I, entre onze e doze anos de idade, a criança/jovem já consegue estabelecer uma relação funcional com a leitura e a escrita, ou seja, ir além da análise do escrito, e utilizar leitura e escrita para aprender e veicular o que pretende significar. Portanto, consegue formar expectativas diante do que está escrito, aliando a isso seu conhecimento de mundo e da linguagem, mediados pela escola e pela vivência familiar e social. Aos poucos, ela vai-se apropriando e aprofundando o conhecimento sobre tipos e gêneros textuais, ingressando numa fase para além do foco na língua em si – já considerando os usos dos tipos diferentes de escritos. É aqui que se insere a narrativa, tipo textual por excelência utilizado nos primeiros anos escolares e em muitas famílias, antes mesmo de a criança ingressar na escola.

Tudo começa na oralidade... ouvir e narrar eventos está entre as habilidades da criança que levam ao domínio do aspecto oral da linguagem. Mesmo uma criança muito pequena é exposta a histórias contadas pelos pais ou responsáveis, seja como momento de interação ou

como recurso que traga tranquilidade ao ambiente - uma situação vista como adversa pode gerar soluções prazerosas para os envolvidos. Esses momentos estimulam o desejo de narrar na criança, que cedo já aprende a tecer breves histórias para os adultos. A escola, num prolongamento de atividades esperadas dentro da família, enfatiza e sistematiza o trabalho com narrativas orais junto aos aprendizes.

A narrativa representa, na oralidade infantil, uma passagem obrigatória do diálogo para o monólogo, servindo a necessidades cognitivas à medida que a criança estrutura e processa sua própria experiência, aliada às necessidades sociais quando as compartilha. Ela é a porta de entrada para a criação da noção de temporalidade dos eventos, que vai reger a escrita de histórias. Gombert (1992, p.146) aponta para as representações pré-linguísticas da organização geral comum a toda narrativa (cenário e diversos episódios, com início, desenvolvimento e final). Essa representação pré-linguística do esquema narrativo é concebida através dos primeiros contatos da criança com relatos ou pequenas histórias que os adultos contam, com fatos encadeados e que nela geram expectativas sobre o que está por vir. Esse esquema tem um papel relevante nos processos de recordação e compreensão, bem como na produção de histórias. Crianças de seis anos já demonstram o efeito dessa recordação, embora entre os quatro e os 12 anos observa-se um aumento na capacidade da memória de trabalho, e isso pode ser responsável pelo desempenho dos sujeitos. Porém, somente mais tarde esse esquema narrativo permite à criança fazer julgamentos corretos sobre o caráter das narrativas. Segundo resultados de pesquisa de Fayol (1985), o esquema narrativo se mostra presente entre seis e sete anos; entretanto, a hierarquização consciente dos elementos da narrativa surge somente depois dos 11 anos. Perroni (1992) enumera três tipos de narrativas: histórias, relatos e casos. As histórias possuem conteúdo invariável, enredo fixo e são parte do repertório familiar, citações ou músicas. Suas marcas linguísticas são do tipo *dai, então, depois, foram felizes para sempre*. Iniciam-se com uma situação estável, que é perturbada gerando um desequilíbrio, e que é retomada no final. Já os relatos têm o papel de recuperar linguisticamente, pelo narrador, determinadas experiências pessoais, havendo um compromisso com a verdade. Os casos não envolvem necessariamente um enredo ou a veracidade deste. Neles, há liberdade de criação, sendo imprevisíveis os enredos ou desfechos.

Ainda segundo a autora, os critérios de identificação de um texto narrativo são a dependência temporal entre um evento e outro; a presença de orações que expressem essa dependência, com o uso de verbos de ação, principalmente; e o uso do tempo perfeito (1992, p.20). Anteriormente a essas narrativas, a autora observa as protonarrativas, presentes nas primeiras fases do comportamento narrativo da criança, até aproximadamente os 2,5 anos de idade. Elas surgem através de “jogos de contar”, quando o adulto faz perguntas e a criança responde. Nessa interação entre adulto e criança, cada um assume papéis específicos e turnos de fala. O adulto tem papel bastante ativo nesses momentos, fazendo basicamente três tipos de perguntas: relativas a lugar, a personagens e a ações, e evitando perguntas mais complexas e específicas em relação ao tempo. Em torno dos 2,7 anos surgem as primeiras tentativas da criança de narrar espontaneamente, observando-se parte de um relato em suas falas. Aos poucos, ela incorpora personagens ou o local. Suas narrativas se entremeiam com estórias tradicionais infantis contadas pelos adultos. Sua exposição a estruturas do discurso narrativo se dá, assim, tanto pelas perguntas e respostas como pelas histórias que o adulto conta, as quais se estruturam com uma situação completa composta de início, meio e fim. Até que a criança tenha domínio sobre a técnica narrativa, ocorrerá a mistura de protonarrativas com narrativas.

A partir dos três anos de idade, observam-se entre as crianças narrativas reunindo relatos, casos e estórias. As respostas da criança ao adulto são mais complexas tanto quantitativa como qualitativamente. Ainda que primitiva, começa a surgir certa técnica de narrar. Por volta dos cinco anos, ela começa a fazer intervenções, fase em que também começa a construir o interlocutor, e o papel do adulto diminui. Há momentos em que a criança “retruca” ao adulto, criando realidades como as observadas nos casos. Assim, segundo Perroni (1992, p. 233), “a estrutura do discurso narrativo, em cada fase de seu desenvolvimento, depende da construção pela criança do seu interlocutor, da situação de interlocução e da própria função do discurso, os quais são fatores interdependentes”. Na fase de escolarização formal, com o advento das atividades que envolvem o contar histórias da parte do professor, a criança gradualmente aprimora as condições não somente de narração de suas experiências, mas também de relato de narrativas. O resumo se insere nesse relato, aparecendo este sob um formato menor e mais conciso.

Com o aumento da escolaridade, o reconto de histórias se torna mais elaborado na medida em que se aliam os elementos início, desenvolvimento (situação-problema), resolução e final (Spinillo, 1993). Isso também se dá pela introdução do trabalho com textos escritos e com a aquisição crescente e complexa da escrita e da leitura - que se tornam instrumentos por excelência no aprendizado como um todo.

O desenvolvimento da habilidade de contar histórias, segundo Lins e Silva e Spinillo (2000), “parece se manifestar de forma bastante semelhante na produção oral e na produção escrita”. Isso sugere que a influência da escrita e do aprendizado da leitura são fatores que em muito podem incrementar a capacidade oral da criança também. A autora defende que o trabalho com a produção de histórias orais e a reescrita de histórias pode ser feito de modo sistemático em sala de aula, tendo em vista que o aluno adquire não somente a capacidade de reproduzir um conteúdo, mas também de se apropriar da estrutura do texto com que está em contato para alguma utilização futura.

A respeito dos resumos, Marcuschi (2005) defende que trabalhar a compreensão da criança através desse tipo de atividade, seja oral ou escrita, é uma forma muito produtiva de perceber o funcionamento global dos textos sob o ponto de vista tanto do conteúdo como das estruturas. Ao elaborar o resumo, o leitor reporta-se ao texto selecionando os elementos mais relevantes segundo sua importância para o desenvolvimento da narrativa, e isso poderá demonstrar sua compreensão do material lido. O autor, ao defender que a escola deve ter uma correta noção das diferenças entre compreensão e decodificação, afirma que compreender envolve mais do que conhecimento da língua e reprodução de informações, e que devem ser adotadas tarefas mais edificantes para avaliar a compreensão leitora dos alunos, como aquelas que envolvem processos criadores, ativos e construtivos, além da utilização do texto em si. Mais um ponto para o resumo, portanto.

Lamentavelmente é comum, mesmo entre estudantes jovens e adultos, a falta de manejo correto dessa tarefa, talvez por falta de uma base mais sólida nos anos iniciais da escola com respeito a esse tipo de produção escrita, quando é solicitada, mas não

exatamente exercitada. De nada adianta o professor apresentar uma narrativa ou qualquer tipo textual e solicitar ao aluno que faça o resumo sem um trabalho prévio com esse tipo de escrita, que, digamos, é casada com um texto original. É preciso, pois, certa familiarização e treino para que o aluno alcance proficiência nesse tipo de empreitada escolar, que vai ser-lhe útil para o resto da vida. É a verificação da compreensão com base em um texto-fonte o começo para uma posterior atitude independente na escritura de qualquer tipo de texto.

Mas como se dá a compreensão? Van Dijk e Kintsch (1983) apresentaram um modelo de compreensão leitora que foi adotado na tese que originou este artigo, pois aborda, entre suas propostas, o Resumo como parte importante dos processos de compreensão leitora. Em seu modelo de compreensão, a ênfase é no leitor em seu processo construtivo da própria compreensão. O psicólogo Walter Kintsch e o linguista Van Dijk propuseram um modelo de compreensão que leva em conta as limitações da memória de curto prazo do indivíduo: o processamento de um texto é realizado em ciclos (correspondendo a uma frase) até ser formado um conteúdo com as informações mais importantes, ou uma estrutura geral de significado. Estas informações relevantes, chamadas proposições, compõem a macroestrutura do texto, que permanece na memória episódica juntamente com os itens mais recentes do ciclo, até o ciclo seguinte, o qual irá alterar essas representações anteriores na memória episódica. Gradualmente o leitor constrói um texto-base, que depende dos seus conhecimentos prévios (Salles; Parente, 2004). Esse texto-base constitui-se pelo conhecimento do leitor acerca da própria linguagem e do mundo e envolve inúmeras inferências de modo a engendrar a coerência semântica entre as proposições, ou informações relevantes. Segundo Kintsch (1977), estudos comprovam que o indivíduo retém entre 10 e 25% de uma história na memória, e pode reproduzir versões mais abstratas do texto que leu.

Esse nível macroestrutural do texto se refere à coerência global do discurso, às relações explícitas ou não das proposições e que constituem o tema em questão. Nesse nível o leitor lança mão de estratégias de coerência global, utilizando-se de inferências

para criar as macroproposições, unindo seu conhecimento particular tanto linguístico como de mundo. Na recriação de um texto resumido, a construção das macroproposições é de fundamental relevância. A macroestrutura, segundo Van Dijk e Kintsch (1983), relaciona-se à elaboração de resumos, uma vez que um texto pode ser reduzido aos seus componentes essenciais em etapas sucessivas, resultando numa macroestrutura hierárquica, com cada nível ainda mais condensado que o anterior. Os autores propõem as macrorregras na elaboração da macroestrutura de um texto, que se referem à redução e à reorganização das informações nele presentes. Já a forma com que o texto se apresenta diz respeito à superestrutura, relacionada aos tipos e gêneros textuais, e corresponde à sua sintaxe global. Uma narrativa, por exemplo, tem uma conformação prototípica, com apresentação de cenário e personagens, transformações e desfecho. É nessa espécie de moldura que se insere a macroestrutura de uma narrativa.

O leitor, para realizar essas operações, necessita de alguma habilidade, e Gombert (1992) a relaciona à Consciência Metatextual. Esta é um conjunto de operações metatextuais envolvidas no controle intencional, tanto na compreensão como na produção, do ordenamento de enunciados em unidades linguísticas maiores. É formada, segundo o autor, por coerência, coesão e estrutura textual. Pesquisas indicam que a atividade metatextual relaciona-se a esses comportamentos de controle do processamento textual com vistas às características intrínsecas do texto e também às suas características extralinguísticas.

Esse comportamento metatextual, necessário para um distanciamento do texto, começa a aparecer por volta dos cinco anos de idade, e se revela em atividades simples, como a criança distinguir texto e não-texto ou contradições (Gombert, 1992). É somente após os oito ou nove anos que a criança admite que um texto pode ser resumido, por exemplo. Aos nove ou dez anos ela tem condições de detectar anáforas ambíguas e estabelecer hierarquia entre as informações. Aos doze e treze, consegue identificar o que é um parágrafo, e bem mais tarde consegue desenvolver a hierarquia completa de um texto (Gombert, 1992). Porém, em muitos casos, essas habilidades parecem não se desenvolver de forma espontânea mesmo em adultos (idem). Interessante destacar que o autor menciona o caráter utilitário desse tipo de atividade metatextual: o indivíduo investe

grande esforço cognitivo de modo a resolver algo. Tanto esforço precisa ser apropriadamente avaliado, e das mais variadas formas, entre elas pela produção de texto, digamos, ‘colado’ ao texto original, como o resumo.

2 METODOLOGIA E RESULTADOS DO ESTUDO

Avaliações precisam ser delineadas segundo critérios já comprovados por pesquisas, mas as especificidades inerentes ao contexto e aos sujeitos precisam ser consideradas. Em se tratando de resumos, observa-se que eles têm características gerais, como brevidade, ideias mais relevantes do texto-fonte, uso preferencial das próprias palavras de quem o escreve. Entretanto, há que se levar em conta características de cada conjunto de produções que compõem o corpus em análise. Tínhamos em mente uma estrutura básica desse gênero textual composta pelas propriedades mencionadas acima. Mas as produções do teste-piloto e o teor da tese, envolvendo uma narrativa de autor de obras infantis (Anexo 1), levaram-nos a outros caminhos, e tivemos de repensar alguns aspectos de modo a gerar uma hierarquia entre as categorias. Foi então necessário gerar o seguinte construto geral: Categorias do resumo: Conteúdo, Construção e Extensão.

Na categoria Conteúdo estavam situados os Eventos principais. Certos resumos não apresentavam esses eventos principais, ou mesmo eram cópia de trechos ou mera inserção de ideias sem relação com o texto-fonte; no outro extremo, alguns resumos apresentavam esses eventos principais e eram de certa forma bem-escritos.

Na categoria Construção inserimos subcategorias: Autonomia e Estrutura narrativa. A Autonomia era classificada entre ausente, com cópias do texto original, revelando erros de compreensão ou trechos distintos; e presente, apresentando domínio das próprias palavras dos sujeitos e alguns erros de compreensão, porém pouco significativos. A Estrutura narrativa foi composta de *estado inicial*, *transformações* e *estado final*. Cada uma dessas subdivisões apresentava um *continuum* entre a presença de cópia do texto original e a presença clara de uma estrutura ternária, não apresentando trechos distintos ou erros de compreensão.

Obviamente, as três escolas tiveram desempenhos distintos, mas o que se apresentou como linha geral de classificação dos resumos, tendo por base os textos escritos pelos sujeitos, foi o que relatamos acima, e

que apresentamos no Quadro 1 mais adiante. Essas produções foram encaixadas nesse construto para fins de análise e classificação.

Nem sempre o teste-piloto pode ser definitivo na adoção de determinada metodologia. A terceira categoria, Extensão, referia-se ao tamanho dos resumos, verificado pela contagem do número de palavras. Após análises junto a um professor do curso de Estatística, já com os testes definitivos em mãos, percebemos que esse aspecto não tinha papel determinante ou mesmo não interferia na qualidade dos resumos dos sujeitos. Foi preciso fazermos ajustes para que a pontuação geral, no total de 10,0 se adequasse somente a duas categorias gerais, e não três como previsto anteriormente.

O Quadro 1 a seguir mostra o instrumento que foi construído para analisarmos as produções escritas dos sujeitos da pesquisa. Acreditamos que está claro quanto às categorias e subcategorias, e ainda quanto às nuances que pudemos perceber lendo os resumos. Esse instrumento de análise foi gerado a partir do que essas produções nos ofereciam ao longo das leituras, mais de uma para cada resumo, sendo ele exaustivamente aprimorado. Integrou essa avaliação o olhar de duas juízas, uma professora de ensino fundamental e uma aluna de mestrado, sendo elas de suma importância também na discussão de algumas questões que surgiam no caminho.

Quadro 1 - Quadro de referência para análise dos Resumos dos sujeitos

Categorias do Resumo	Sub-categorias	Características da produção	Pontuação
CONTEÚDO 3p	Eventos principais 3p	Ausentes. Predomínio de história/trechos distintos do texto-fonte. Erros de compreensão. Cópia do texto-fonte.	0,0
		Ausência de, ou poucos eventos principais. Alguns erros de compreensão. Possíveis trechos distintos e cópia de trechos.	1,0
		Eventos principais presentes, em sua maioria. Possíveis erros de compreensão ou trechos distintos. Possíveis cópias de trechos do texto-fonte, mas pouco significativa.	2,0
		Eventos principais presentes. Ausência de erros de compreensão e de trechos distintos.	3,0

COMPREENSÃO DE TEXTOS E ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA ESCOLA

Categorias do Resumo	Sub-categorias	Características da produção	Pontuação
CONSTRUÇÃO 5p	Autonomia 2p	Ausente - cópia total ou predominante do texto-fonte. Resumo com história distinta do texto-fonte. Erros de compreensão. Resumo insuficiente.	0
		Cópia parcial. Trechos distintos do texto-fonte. Erros de compreensão.	1,0
		Predomínio das próprias palavras. Possíveis erros de compreensão, mas pouco significativos.	2,0
	Estrutura narrativa 3p	Estado inicial - cópia do texto-fonte. Estado inicial ausente ou insuficiente. Texto distinto do original. Erros de compreensão.	0,0
		Estado inicial pouco definido ou delimitado. Possível presença de trechos distintos. Possível presença de erros de compreensão e cópia de trechos do texto-fonte.	0,5
		Estado inicial definido/relativamente definido. Ausência de trechos distintos ou de erros de compreensão.	1,0
		Transformações – cópia do texto-fonte. Transformações ausentes ou insuficientes. Erros de compreensão. Possível presença de trechos distintos do original.	0,0
		Transformações presentes, mas pouco definidas. Possíveis erros de compreensão e possível presença de trechos distintos. Possível cópia.	0,5
		Transformações presentes, com clareza/ predominante clareza. Ausência de trechos distintos ou de erros de compreensão.	1,0
		Estado final – cópia do texto-fonte. Estado final ausente ou insuficiente. Trechos distintos do texto-fonte. Erros de compreensão.	0,0
		Estado final pouco definido ou delimitado. Possíveis erros de compreensão e possível presença de trechos distintos e cópia de trechos.	0,5
	Transformações presentes, com clareza/ predominante clareza. Ausência de trechos distintos ou de erros de compreensão.	1,0	
	EXTENSÃO 2p	Tamanho da produção 2p	Entre 1 e 5 linhas / Superior a 28 linhas
Entre 6 e 18 linhas			1,0
Em torno de 23 linhas (-4 ou +4)			2,0

Fonte: elaborada pela pesquisadora

Nas análises dos testes da pesquisa, percebeu-se que a extensão dos resumos não tem participação significativa na qualidade das produções; portanto, o que realmente importaria em uma produção desse tipo é a seleção dos principais elementos, organizados coerentemente de modo a garantir legibilidade, o que por si só já proporcionaria um texto menos extenso do que o original. Além de esse fator extensão ser pouco relevante e ser retirado da investigação, nossa perspectiva de análise, baseada no que as produções nos ofereciam em termos qualitativos, considerou o Conteúdo e a Construção como as categorias mais representativas e que revelariam, divididas em subcategorias como mostra o Quadro 1, a maneira como os sujeitos teceram suas histórias de modo sucinto e significativo. Um texto e sua forma, ao serem expostos ao leitor criança ou jovem, têm a capacidade de inspirá-los a reescrever seu conteúdo e a forma como este é veiculado.

Isso evidencia que protocolos prontos de testagem, que se deseja aplicar indistintamente, nem sempre logram evidenciar uma determinada realidade de indivíduos e contextos sociais, pois se perde a especificidade de uma investigação. Pode-se dizer que um ponto positivo da pesquisa inserida na tese deve-se a esse caráter *ad hoc* de avaliação, quando se dá enfoque a uma situação e se constroem instrumentos para avaliação específica dessa realidade: não é o contexto a serviço do instrumento de avaliação, mas justamente o contrário – o instrumento é elaborado partindo-se de uma base teórica, porém ele tem sua trajetória de acordo com as características que vão emergindo das produções escritas.

COMENTÁRIOS FINAIS

Este trabalho pode ser uma fonte de inspiração para outras investigações que considerem a realidade dos sujeitos e que precisem criar de modo quase personalizado instrumentos de avaliação de desempenho de grupos de sujeitos. Ainda, o caráter *ad hoc* de um instrumento criado por um professor pode revelar muito do que uma turma tem como virtude ou como carência. Mesmo o instrumento concebido para a tese mencionada aqui pode ser utilizado para se avaliarem produções de alunos, visto que não se tem conhecimento de uma proposta de avaliação do resumo de narrativa com esses parâmetros.

Tal articulação entre pesquisa e educação sempre tem efeitos profícuos quando o objetivo final for criar alternativas de trabalho prático em sala de aula e posterior avaliação. Há sempre questões a serem pensadas e aprimoradas quando se trata de ensino, levando-se em consideração que contextos e alunos têm caráter inconstante, e que precisamos acompanhar as contingências típicas do ambiente de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

FAYOL, Michel. **Le récit e sa construction**. Une approche de psychologie cognitive. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1985.

GOMBERT, Jean-Émile. **Metalinguistic development**. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1992.

_____. Epi/meta versus implícito/explicito: nível de controle cognitivo sobre a leitura e sua aprendizagem. *In*: MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia (orgs.). **Alfabetização no século XXI** – como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso: 2013.

_____. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. *In*: MALUF, Maria Regina (org.) **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 19-63.

KINTSCH, Walter. (1977). On comprehending stories. *In*: M. Just; P. Carpenter (Orgs.), **Cognitive process in comprehension** (pp. 33-62). Hillsdale: Erlbaum.

LINS e SILVA, M. E. ; SPINILLO, A. G. . A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias. *Psicologia*. **Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n.3, p. 337-350, 2000.

MARCUSCHI, Luiz A. *In*: Dionísio, A.P.; Bezerra, M.A. (orgs.). **O livro didático de Português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. S. Paulo: Martins Fontes (Texto e Linguagem), 1992.

RODARI, Gianni. **Histórias para brincar**. São Paulo, Editora 34, 2007.

SALLES, Jerusa Fumagalli de.; PARENTE, Maria Alice de Mattos Pimenta. Compreensão textual em alunos de segunda e terceira séries: uma abordagem cognitiva. **Estudos de Psicologia**, 2004, 9 (1), 71-80.

SPINILLO, Alina G.; SIMÕES, Patrícia U. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisa. **Psicologia. Reflexão e Crítica**. 2003 16(3) pp. 537-546.

VAN DIJK, Teun A.; KINTSCH, Walter. **Strategies of discourse comprehension**. New York: Academic Press, 1983.

ANEXO 1 - NARRATIVA APRESENTADA AOS SUJEITOS - COM O TÍTULO AUSENTE (RODARI, 2007)

Paulo era um garoto muito ativo. Não conseguia ficar sem fazer nada de interessante ou de útil. Não se entediava nunca, porque sua fantasia estava sempre pronta para lhe sugerir uma brincadeira, um trabalho, uma invenção. Era também obstinado: uma vez tomada uma decisão, nunca voltava atrás, nunca deixava a coisa pela metade. Um dia em que não tinha aula na escola e estava sozinho em casa, Paulo fez depressa as lições, depois abriu sobre a mesa um grande mapa da sua cidade e contemplou demoradamente o emaranhado de praças e ruas, becos e avenidas, mais denso nos quarteirões centrais, mais esgarçado onde os bairros da periferia se confundiam com o começo do campo.

Quase sem perceber, Paulo se viu com o compasso na mão e desenhou, sobre aquela confusão desordenada de linhas e espaços, um círculo exato. Que ideia estranha ele estava tendo... Mas, afinal, por que não tentar? Pronto, sua decisão já estava tomada: dar uma volta pela cidade. Mas uma volta exata. As ruas circulam em zigue-zague, virando caprichosamente a cada tanto, abandonando um ponto cardeal para seguir outro. Mesmo os grandes anéis viários só são circulares por modo de dizer: eles não foram traçados com o compasso. Ele, Paulo, queria dar a volta na cidade andando sempre sobre o círculo desenhado pelo seu compasso, sem se desviar um passo daquela circunferência, tão perfeita quanto uma boa ideia.

Por coincidência, o círculo passava bem na rua onde Paulo vivia com sua família. Ele meteu o mapa num bolso, no outro enfiou um sanduíche para o caso de sentir fome, e lá se foi. Já na rua, Paulo decide ir para a esquerda. O círculo do compasso segue por um bom trecho da rua, depois a atravessa num ponto onde não há faixa de pedestre. Mas Paulo não se deixa afastar de seu projeto. Assim como o círculo, ele atravessa a rua e vai parar diante de um portão.

A rua, daquele ponto, segue em linha reta. Mas o círculo segue por conta própria, abandonando a rua. Parece que passa bem no meio daquelas casas e sai numa praça do outro lado. Depois de dar uma olhada no mapa, Paulo cruza o portão. Não tem ninguém ali. Ele continua. Um quintal. Dá para passar. E agora? Agora há uma escada, mas Paulo hesita em subir: ainda que conseguisse chegar ao alto, nunca poderia subir no telhado e depois saltar de um telhado para outro... Com um lápis é fácil passar por cima dos telhados, mas a pé e sem asas é outra história.

Por sorte, no átrio da escada há uma janelinha. Um pouco alta, na verdade, e não muito grande. Paulo confere o mapa: não resta dúvida, para acompanhar o círculo é preciso passar por ali. O único jeito é pular a janela. Quando está se preparando para escalar a parede, é surpreendido por uma voz masculina atrás dele, que o faz grudar-se na parede como uma aranha assustada.

— Ei, rapazinho, aonde vai? O que é que você pensa que está fazendo? Desça já daí.

— Está falando comigo?

— É claro que sim. Me diga uma coisa, por acaso você é um ladrãozinho? Não, não tem cara de ladrão. Então, talvez esteja fazendo ginástica?

— Na verdade, senhor... eu só queria passar para o outro quintal.

— É só descer daí, contornar a casa e entrar no próximo portão.

— Ah, não, não posso...

— Já entendi: você aprontou alguma e está com medo que te peguem.

— Não, eu juro que não fiz nada de errado...

Paulo observa atentamente o senhor que o deteve ao pé da janela. Parece uma pessoa gentil, sem sombra de dúvida. Tem uma bengala, mas não a usa para ameaçar. Apoia-se nela, sorrindo. Paulo resolve confiar nele e lhe revela seu plano...

— Dar a volta na cidade — repete o senhor —, seguindo uma circunferência desenhada com o compasso?

— Sim, senhor.

— Filho, mas isso não é possível. O que vai fazer se se deparar com um muro em alguma passagem?

— Pular o muro.

— E se for alto demais?

— Eu cavo um buraco e passo por baixo.

— E quando chegar na beira do rio? Veja, no seu mapa o círculo atravessa o rio onde ele é mais largo, e nesse ponto não existe ponte.

— Mas eu sei nadar.

— Entendo, entendo. Você é do tipo que não se entrega facilmente, não é?

— Sou.

— O seu plano é preciso como o círculo do compasso, e... o que quer que eu diga? Vá em frente!

— Então vai me deixar passar pela janela?

— Melhor do que isso, vou te ajudar. Venha, eu faço uma escadinha com as mãos. Ponha o pé aqui, e força...Cuidado na descida...

— Muito obrigado, senhor! Adeus!

E Paulo vai em frente. Quer dizer, não exatamente em frente: ele vai em círculo, sem jamais pôr os pés fora da linha que desenhou no seu mapa. Agora ele se depara com uma estátua equestre. Um cavalo de bronze empinado sobre uma base de mármore. Um herói cujo nome Paulo ignora segura as rédeas com a mão esquerda, e com a direita aponta para uma meta distante. Parece apontar exatamente na direção em que continua o círculo de Paulo. O que fazer? Passar por entre as patas do cavalo? Escalar por cima da cabeça do herói? Ou simplesmente contornar a estátua?

Enquanto reflete junto ao monumento, Paulo sente em sua mão o toque de uma mãozinha menor e mais quente que a sua.

— Quero ir pra casa.

A vozinha insegura e trêmula pertence a um garotinho de três anos. Ele fita Paulo com um misto de confiança e de temor, de esperança e pavor. Seus olhos têm uma grande vontade de chorar.

— Onde você mora?

O garotinho indica um ponto vago no horizonte.

— Eu quero minha mãe.

— Onde está sua mãe?

— Lá!

Mas também esse “lá” indica um ponto impreciso. A única coisa clara é que o menino se perdeu na cidade e não sabe encontrar a rua de casa. Sua mão agarrou firmemente a de Paulo e não a abandona.

— Me leva pra minha mãe?

Paulo gostaria de dizer que não pode, que tem uma coisa mais importante a fazer, mas não se sente capaz de trair a confiança que o pequeno deposita nele. Paciência quanto ao círculo, o compasso e a volta na cidade: fica para a próxima...

— Venha — diz Paulo —, vamos procurar a sua mãe.

CAPÍTULO 10

EFEITO DA REGULARIDADE NA ACURÁCIA DE CONVERSÃO GRAFOFONÊMICA NA LEITURA DE PALAVRAS ISOLADAS E NO CONTEXTO

DOI: 10.29327/5410940.1-10

CRISTIANE VIEIRA COSTA ABREU
DUCIRLÂNDIA FERRAZ DE SOUZA
RONEI GUARESI

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A leitura, como parte do processamento da linguagem e como uma invenção humana relativamente recente (Dehaene, 2012), configura-se como um dos instrumentos mais eficientes que o indivíduo pode usufruir para apropriar-se do patrimônio cultural produzido pela humanidade.

Para o desenvolvimento dessa competência, Ehri (2013a) relata que são necessários outros processos, além da decodificação e dos conhecimentos de padrões ortográficos. De acordo com a autora, a leitura ainda se caracteriza por analogias, por predições e por reconhecimento automatizado. A leitura por analogia envolve o uso das partes de palavras conhecidas para ler palavras desconhecidas, quando ambas possuem o mesmo padrão ortográfico, e sua frequência aumenta à medida que os leitores aprendem as grafias de muitas palavras. Já a predição envolve o uso de informação contextual de uma ou mais letras, as quais permitem que o leitor identifique as palavras.

A leitura por reconhecimento automatizado envolve a memória, pois a visão da palavra ativa sua pronúncia e seu significado, e isso ocorre

porque a palavra já foi lida anteriormente e armazenada na memória de longo prazo. Nessa modalidade automatizada, a leitura acontece de forma rápida, sem necessitar de passos intermediários de decodificação, analogia ou predição. Portanto, palavras desconhecidas são lidas por meio do uso de uma das três estratégias intermediárias; assim, quando o leitor já possui prática e fluência, todas as palavras são lidas com acesso direto à memória, por reconhecimento automatizado (Ehri, 2013b).

Conforme Scliar-Cabral (2013), no processo de aquisição e aprendizado da leitura, a programação biológica entra em conflito com os traços que precisam ser reconhecidos em determinados sistemas, como é o caso dos sistemas de escrita. O sistema visual, como mecanismo de sobrevivência, obedece a uma programação genética que evolutivamente desenvolveu-se para simetrizar a informação. Portanto, para a aprendizagem do sistema alfabético, ou seja, para o reconhecimento dos traços que constituem as letras, é imprescindível distinguir a direção dos traços para a esquerda ou para a direita, para cima ou para baixo, a exemplo das letras **b**, **q**, **p**, **d**, visto que tal conflito pode levar as crianças a persistirem por maior ou menor tempo na leitura e na escrita espelhada. Com efeito, para o reconhecimento das letras que constituem os grafemas, é essencial distinguir a diferença entre esquerda e direita na direção dos traços, particularmente quando tal diferença é espelhada (Scliar-Cabral, 2013). A autora afirma, ainda, que as células nervosas da visão, situadas na região occipital-ventral esquerda, passam por um processo de desconstrução (reciclagem neuronal), no intuito de aprenderem a reconhecer os traços invariantes que diferenciam as letras entre si (Scliar-Cabral, 2013).

OS PRINCIPAIS EFEITOS DE CARACTERÍSTICAS DAS PALAVRAS

Como adendo acerca do processamento da leitura, há documentação na literatura acerca do impacto que certas características das palavras têm na conversão grafofonêmica, como a extensão, a regularidade das relações fonemas-grafemas ou a frequência das palavras, por exemplo. Em pesquisa realizada por Soares, Cárnio e Wertzner (2015), evidenciou-se que a extensão da palavra é um fator determinante para a aquisição de maior acurácia de leitura no português brasileiro. Os dados do estudo indicam, ainda, que a leitura de sílabas que fogem ao padrão CV é mais difícil por crianças com menos tempo de escolarização. Conforme o

aumento da escolaridade, os estudantes tendem a apresentar número superior de acertos em ambas as variáveis estudadas.

Os efeitos na leitura podem estar mais intimamente relacionados ao nível de proficiência do leitor. No entanto, é possível que ocorram maior acurácia e rapidez na leitura das palavras familiares em relação às não familiares, das palavras menores em relação às de maior comprimento, das palavras regulares em relação às irregulares e das palavras existentes na língua em relação às palavras sem significado.

Soares (2016) discute os principais efeitos de características das palavras nos processos de ler e escrever, os quais vão influenciar a performance do leitor ou do escritor, a depender do grau da natureza da ortografia (transparência ou opacidade) e, naturalmente, influenciarão a compreensão. Para a autora, os principais efeitos são:

a) Efeito de *lexicalidade*: auxilia na verificação de qual rota, fonológica ou lexical, a criança está fazendo uso durante a leitura e a escrita de palavras reais e pseudopalavras. A escolha da rota a ser usada relaciona-se com a rapidez e a precisão com a qual a criança lê e escreve as palavras e as pseudopalavras. Leitura rápida e precisa é indício de uso da rota lexical, enquanto a leitura mais lenta e suscetível a erros é indício de uso pela via fonológica (Soares, 2016).

b) Efeito de *extensão*: revela-se principalmente no início do aprendizado da leitura e escrita e ocorre quando o número de letras contidas na palavra é grande e conduz a criança numa leitura mais lenta e mais suscetível a erros. Quando o número de letras de uma palavra se reduz a poucos caracteres, a velocidade de processamento tende a ser maior (Soares, 2016). Para Godoy (2005, p. 128), a ocorrência desse efeito revela que “o domínio das regras de correspondências grafofonológicas não está completamente automatizado e o processamento dessas palavras é realizado de forma serial, pela via fonológica”.

c) Efeito de *vizinhança*: é a influência que palavras semelhantes armazenadas no léxico-ortográfico exercem sobre a leitura ou escrita de uma palavra. Esse efeito revela o uso da rota lexical e tem prevalecido mais na leitura e escrita em ortografias opacas (como o inglês), com numerosas pesquisas para esse perfil e poucas pesquisas para ortografias mais transparentes (como o português brasileiro). A justificativa da pouca frequência de erro de efeito de vizinhança no português é a de que em ortografias transparentes prevalece o uso da rota lexical e,

quando ocorrem erros, eles provavelmente estarão relacionados a um processamento inadequado das correspondências grafema-fonema (Soares, 2016). Esse efeito rememora o efeito gatilho citado por Dehaene (2012), que ocorre quando a leitura de uma palavra facilita o reconhecimento de palavras relacionadas, sem que, ao menos, essas palavras se assemelhem no plano visual.

d) Efeito de *frequência*: ocorre quando palavras frequentes no vocabulário da criança são lidas e escritas rapidamente e com precisão em comparação com palavras menos frequentes, sendo estas reconhecidas e codificadas de forma mais lenta e com possíveis erros de correspondências grafofonêmicas ou fonografêmicas. Isso ocorre porque, no processo de alfabetização, a criança memoriza as palavras em seu léxico ortográfico e semântico e, por isso, ocorre o resgate pela via lexical (Soares, 2016).

e) Efeito de *regularidade*: fundamenta-se a partir do conhecimento das regularidades (transparência/opacidade) entre grafemas e fonemas, ou seja, “as correspondências entre fonemas e grafemas não são totalmente regulares (biunívocas), há correspondências apenas parcialmente regulares (previsíveis pelo contexto linguístico) e correspondências irregulares (arbitrárias), que influenciam o reconhecimento e a grafia das palavras” (Soares, 2016, p. 275). Esse tema, como é avaliado nesse estudo, será mais bem detalhado a seguir.

A explicação do efeito de lexicalidade é equivalente à explicação do efeito de frequência. Palavras reais têm uma frequência de ocorrência superior à das pseudopalavras (geralmente, assume-se que as pseudopalavras são equivalentes a palavras desconhecidas). Assim sendo, as palavras podem ser lidas mais rápida e precisamente do que as pseudopalavras, visto que a frequência de exposição ao estímulo é o principal determinante dos valores dos pesos das conexões entre as unidades (Plaut *et al.*, 1996).

Para Soares (2016), o efeito de lexicalidade auxilia na verificação de qual rota, fonológica ou lexical, a criança está fazendo uso durante a leitura e a escrita de palavras e pseudopalavras.

A escolha da rota depende, entre outros aspectos, da rapidez e da precisão com a qual a criança lê e escreve as palavras e as pseudopalavras. Como já dito acima, leitura rápida e precisa é indicio de uso da rota lexical; enquanto a leitura mais lenta e suscetível a erros é indicio de uso pela via fonológica (Soares, 2016). Em outras palavras, o efeito de lexicalidade

refere-se a uma diferença entre a leitura de palavras e de pseudopalavras (sequências de letras construídas com estrutura ortográfica possível na língua em questão, mas não associadas a nenhum significado), com as palavras sendo lidas com mais rapidez e precisão do que as pseudopalavras. Segundo Coltheart *et al.* (2001), as pseudopalavras, por não terem suas representações arquivadas no léxico ortográfico, podem ser lidas apenas pelo procedimento fonológico, sendo possível observar, dessa forma, o efeito de lexicalidade.

As palavras podem ser lidas de forma mais rápida e com maior acurácia na conversão do que as pseudopalavras, visto que a frequência de exposição ao estímulo é o principal determinante dos valores dos pesos das conexões entre as unidades (Plaut *et al.*, 1996). Dessa forma, a explicação do efeito de lexicalidade é equivalente à explicação do efeito de frequência, ou seja, palavras reais têm uma frequência de ocorrência superior à das pseudopalavras.

Tendo como principal objetivo a investigação do desenvolvimento da leitura e da escrita em crianças brasileiras, o estudo de Pinheiro (1995) contou com uma amostra de 80 crianças da 1ª a 4ª série (20 crianças de cada série), avaliadas por suas professoras com boas habilidades de leitura e de escrita. Essa pesquisa preocupou-se com a análise das medidas de tempo de reação e porcentagem de erros de leitura e escrita de palavras e pseudopalavras. E observou que o efeito de lexicalidade foi estatisticamente significativo para todas as séries nas comparações entre pseudopalavras e palavras de baixa frequência, sendo as pseudopalavras lidas mais lentamente e com menos acurácia do que as palavras.

O trabalho de Pinheiro, Costa e Justi (2005) objetivou verificar a ocorrência do efeito de frequência e do efeito de lexicalidade em 68 crianças da 1ª à 4ª série. Desse modo, os pesquisadores aplicaram uma tarefa de decisão lexical na qual o sujeito tem que decidir (pressionando uma das teclas) se o estímulo que aparece no centro da tela de um computador é uma palavra ou uma pseudopalavra. Os resultados consistem em medidas de tempo de reação para as respostas corretas e em porcentagem de erro. Como resultado, o efeito de lexicalidade específico (palavras de baixa frequência *versus* pseudopalavras) foi significativo para todas as séries. Considerando a análise dos erros, o efeito de frequência foi significativo apenas para a 2ª série e o de lexicalidade específico não foi significativo para nenhuma das séries.

EFEITO DE REGULARIDADE

Uma palavra é considerada regular quando apresenta correspondência grafema-fonema (leitura) ou fonema-grafema (escrita) regida por regras que podem ser independentes de contexto, por exemplo, GATO. Uma palavra que contém uma ou mais de uma correspondência grafema-fonema ou fonema-grafema não regida por regras é considerada irregular, como FIXO (Parente; Silveira; Lecours, 1997; Pinheiro, 1995; Ogusuko; Lukasova; Macedo, 2008).

O efeito de regularidade fundamenta-se a partir do conhecimento das relações mais ou menos regulares entre grafemas e fonemas, ou seja, “as correspondências entre fonemas e grafemas não são totalmente regulares (biunívocas), há correspondências apenas parcialmente regulares (previsíveis pelo contexto linguístico) e correspondências irregulares (arbitrárias), que influenciam o reconhecimento e a grafia das palavras” (Soares, 2016, p. 275). A maior rapidez e a maior correção da leitura das palavras regulares em relação às palavras irregulares são conhecidas como efeito de regularidade. Esse efeito, que pode ocorrer tanto em tempo de processamento quanto em termos de erros, é interpretado como um sinal de leitura fonológica (Kinoshita; Lupker; Rastle, 2004; Seidenberg *et al.*, 1984; Taraban; McClelland, 1987).

Como afirma Faraco (2016), a relação grafema/fonema não será sempre regular, possuindo determinadas representações arbitrárias. Entretanto, o que predomina no sistema não são as representações arbitrárias, mas as regulares. O efeito de regularidade, para o autor, refere-se ao fato de que palavras irregulares (palavras contendo uma ou mais correspondência grafema-fonema ambígua) são lidas mais lentamente e com menos precisão do que palavras regulares (palavras que obedecem às regras de correspondência grafema-fonema).

Os estudos realizados por Capovilla *et al.* (1997) e Salles e Parente (2002) sugerem a existência do efeito de regularidade em leitores competentes falantes do português brasileiro, incluindo crianças da 3ª série (Salles; Parente, 2002) e adultos (Capovilla *et al.*, 1997). Os estudos de Pinheiro (1995, 2001) sugerem que esse efeito pode estar presente apenas na leitura de crianças de 1ª e 2ª séries, visto que esse efeito não foi encontrado em crianças da 3ª (estudo de 1995) e 4ª série (estudos de 1995 e 2001). No entanto, existe a possibilidade de que essa inconsistência

seja mais aparente do que real, pois nos estudos de Pinheiro (1995, 2001) a direção fonema → grafema foi considerada na análise do efeito de regularidade e isso pode ter dificultado a detecção desse efeito na leitura, enquanto nos outros estudos utilizou-se a direção grafema → fonema.

Capovilla *et al.* (1997) relataram um efeito de regularidade no tempo de reação locucional de estudantes universitários, e Salles e Parente (2002) relataram o efeito de regularidade na leitura de crianças da 3ª série. No entanto, como Capovilla *et al.* (1997) ponderaram, seu estudo foi desenvolvido com universitários, mas utilizou uma lista de palavras adequada para a 4ª série (a lista de Pinheiro (1994)), o que pode colocar em dúvida a confiabilidade de seus resultados. Além disso, enquanto Capovilla *et al.* (1997) realizaram apenas a “análise de sujeitos”, Salles e Parente (2002), no que diz respeito às comparações entre palavras regulares e irregulares, não apresentaram evidência estatística para os resultados encontrados em seu trabalho.

Por fim, cabe o registro acerca da inter-relação entre as características das palavras. Por exemplo, o efeito de frequência interage com o efeito de regularidade, pois, para as palavras mais frequentes, o efeito de regularidade é menos acentuado (Seidenberg *et al.*, 1984). O efeito de regularidade, tanto para tempo de processamento quanto para erros na conversão, tende a não afetar as palavras irregulares de alta frequência porque a pronúncia dessas palavras é frequentemente processada pela rota lexical, antes que a pronúncia gerada pela tradução grafema-fonema feita pela rota fonológica se torne disponível (Pinheiro, 2007; Kinoshita; Lupker; Rastle, 2004).

Acerca do aporte teórico para explicar esses fenômenos da natureza das relações entre fala e escrita e as relações com a conversão grafofonêmica, muitos estudos apontam o Modelo da Dupla Rota de leitura como uma alternativa. A teoria de Dupla Rota de leitura, originalmente proposta por John Morton em 1979, tem recebido muito suporte empírico na investigação dos fatores que exercem influência no processamento de palavras isoladas – área de estudo denominada “reconhecimento de palavras” – e também na análise dessas influências na leitura de palavras lidas oralmente no contexto do texto, como é o caso do estudo aqui documentado.

Esta pesquisa baseou-se em medidas de tempo de conversão (o tempo de conversão grafofonêmica da palavra isolada ou no texto) e na acurácia

de conversão grafofonêmica (análise dos tipos de desvios na conversão grafofonêmica) em decorrência, em ambas as variáveis de características diferentes nos estímulos apresentados, tais como: palavras regulares/irregulares (considerando a direção grafema - fonema) e a extensão das palavras (considerando a quantidade de grafemas contidos nas palavras).

O modelo de *Dupla Rota* proposto por Morton (1969 *apud* Soares, 2016) é considerado a arquitetura básica para os outros modelos, sendo justamente esse (também denominado de Modelo Simples da Dupla Rota) o mais utilizado nas pesquisas brasileiras. No modelo proposto por Morton, há duas rotas diferentes que explicam a leitura em voz alta: a via fonológica ou sublexical e a via lexical ou visual, também chamada de ortográfica. Naquela há a aplicação das regras de correspondência grafema-fonema e nesta ocorre o reconhecimento da palavra pela sua representação ortográfica (Coltheart, 1980, 2013; Coltheart *et al.*, 2001).

Esse modelo teórico serviu-nos de referência para explicar o fenômeno em análise, a saber, uma possível influência do nível de transparência/opacidade das relações entre a fala e a escrita na conversão grafofonêmica por escolares no início do processo de escolarização.

Os processos que permitem ao leitor identificar, compreender e pronunciar palavras escritas podem ser explicados por meio de modelos que enfatizam a estrutura cognitiva envolvida no reconhecimento de palavras e as interconexões dessa estrutura (Pinheiro, 1994). Ambas as rotas de leitura iniciam-se com o sistema de análise visual, que tem as funções de identificar as letras do alfabeto, a posição de cada letra na palavra, e agrupá-las, ou seja, o reconhecimento de palavras é a base da leitura, assim todos os outros processos dependem dela.

O ESTUDO

O estudo objetivou avaliar como o efeito de regularidade impacta a acurácia de processamento da leitura oral de palavras isoladas, pseudopalavras e de palavras dentro do texto narrativo em escolares do 2º ao 4º ano do Ensino Fundamental I.

Como hipótese de trabalho, esperamos que nossos dados confirmem a literatura que documenta que a variável regularidade influencia na acurácia de conversão grafofonêmica. Por outro lado, há escassa documentação que respalda nossa hipótese de que esse fenômeno é observável tanto na leitura

de palavras isoladas quanto de palavras no texto. Quando esses contextos forem comparados, espera-se encontrar que a leitura de palavras no texto seja realizada com maior acurácia quando comparada com a leitura de palavras isoladas.

Este estudo foi realizado após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, sob o CAE: 507 13115.7.3001.5531 de 21/04/2016.

Para a escolha das palavras e do texto para a constituição do instrumento para avaliação da variável regularidade deste estudo, adaptou-se o instrumento desenvolvido em estudo de mestrado de Abreu (2019). Do referido instrumento foram selecionadas as palavras/pseudopalavras isoladas de cada uma destas categorias: regulares (PAI, UVA, LEITE, TOMATE, CRIATURA, LIMONADA), irregulares (GIZ, MESA, ARTIGO, PAÇOCA, SAXOFONE, PROXIMIDADE) e pseudopalavras (URTO, BOS, BAFATA, DICABRO, FOFADONE, BELIFADEIRA). Além da regularidade, tais palavras foram escolhidas de modo a considerar, na medida do possível, as características fonotáticas da língua e, também, atender a categoria extensão - as palavras escolhidas para leitura terem quatro grafemas ou menos, cinco a sete grafemas e oito grafemas ou mais.

Além das palavras isoladas, foi escolhido um texto, que também faz parte do estudo do instrumento de Abreu (2019), para a leitura de palavras em contexto linguístico. Para tanto, optou-se pelo texto *O Sonho de Maria* (Dias; Morais; Oliveira, 1995), pois trata-se de um texto que apresenta as três categorias: palavras regulares, palavras irregulares e pseudopalavras. Dele foram retiradas para este estudo estas palavras: a) com componentes totalmente regulares: AVE, DIA, ENCANTAMENTO, FADA, FORMIGUINHAS, MENINA, PALAVRAS, POMBINHA; b) com algum componente irregular: ASA, DESEJO, PASSARINHOS e PESSOAS. Também foram avaliadas duas pseudopalavras: CAMARÁ e CAMURU. Assim como nas palavras isoladas, a escolha para a avaliação das palavras no texto também teve como critérios a extensão e a regularidade.

Desse modo, após a seleção das palavras regulares, irregulares e pseudopalavras, isoladas e no texto *O Sonho de Maria*, o instrumento deste estudo contou com a avaliação de 32 palavras/pseudopalavras.

Os testes foram aplicados na escola onde os participantes estudam. Todos os testes foram aplicados individualmente na biblioteca da escola.

As sessões de aplicação não ultrapassaram trinta minutos. Para a aplicação de todos os testes foram necessárias duas a três sessões em cada fase com cada criança.

O corpus da pesquisa foi constituído por gravações dos áudios da leitura oral das palavras isoladas, pseudopalavras e da leitura do texto para que dele pudessem ser avaliadas as palavras do estudo. O texto *O Sonho de Maria* trata-se de um texto narrativo com 17 linhas, oito parágrafos, 623 caracteres com espaços, 519 caracteres sem espaços e 112 palavras incluindo o título. Todo material para leitura foi apresentado em fonte *arial*, letra maiúscula, tamanho 14, com espaçamento dois entre linhas, impresso em cor preta em papel sulfite.

De posse dos resultados das aplicações dos instrumentos, os dados referentes aos desvios de conversão foram tabulados em arquivo do programa *Microsoft Office Excel*. Para isso, os desvios de conversão foram classificados em omissão, adição, repetição, troca/substituição, inversão, alteração de tonicidade silábica e ausência de tonicidade silábica. Essa categorização de desvios foi adaptada da dissertação de mestrado de Abreu (2019), a qual adaptou, por sua vez, de Scliar-Cabral (2003), livro intitulado *Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil*, publicado pela Editora Contexto.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na Tabela 1, apresentamos os dados relativos ao efeito de regularidade na acurácia de conversão grafonêmica de palavras regulares, irregulares e pseudopalavras, tanto isoladas quanto no texto.

Tabela 1 - Total de grafemas e de desvios e a proporção dos desvios em relação à quantidade de grafemas convertidos na comparação entre palavras regulares, irregulares e pseudopalavras isoladas e no texto

	Palavras/pseudopalavras isoladas			Palavras no texto	
	Regulares	Irregulares	Pseudopalavras	Regulares	Irregulares
Grafemas	378	369	362	89	112
Total de desvios	374	604	563	54	121
Média de desvios	20.77	33.55	31.27	3	6.72
Relação desvios e quantidade de grafemas	18.19	10.99	11.57	29.66	16.66

Fonte: Os autores (2024).

Foram contabilizados os grafemas elegíveis das categorias em análise: palavras isoladas (regulares, irregulares e pseudopalavras) e palavras no texto (regulares e irregulares). Logo após, os desvios foram contabilizados e divididos pelas categorias supracitadas. Em seguida, contabilizamos os desvios de cada uma dessas categorias. Seguiu-se com o tratamento matemático da média de desvios por categoria e do cálculo da relação entre desvios e quantidade de grafemas.

Na categoria palavras isoladas, observamos que palavras regulares (1 desvio para cada grupo de 18.19) são convertidas com mais acurácia quando comparadas com palavras irregulares (10.99) e pseudopalavras (11.57). A acurácia é similar quando se comparam palavras irregulares e pseudopalavras. Na categoria palavras no texto, observamos que palavras regulares (1 desvio para cada grupo de 29.66) são convertidas com mais acurácia que palavras irregulares (1 desvio para cada grupo de 16.66 grafemas). De maneira geral, observamos que palavras no texto são convertidas com mais acurácia quando comparadas com palavras ou pseudopalavras isoladas.

Analisamos, então, a influência da regularidade na acurácia de conversão grafofonêmica de palavras regulares, irregulares e pseudopalavras, isoladas e no texto, na verificação do efeito por ano de escolaridade, como ilustra a Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 - Total de grafemas e de desvios e a proporção dos desvios em relação à quantidade de grafemas convertidos na comparação entre palavras regulares, irregulares e pseudopalavras isoladas e no texto por ano escolar

	Regulares			Irregulares			Pseudopalavras		
	2º ano	3º ano	4º ano	2º ano	3º ano	4º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Grafemas	467	467	467	481	481	481	362	362	362
Total de desvios	280	107	41	463	169	93	342	156	65
Média de desvios	40	17.83	8,2	66.14	28.16	18.6	48.85	26	13
Relação desvios e quantidade de grafemas	11.67	26.19	56.95	7.27	17.08	25.86	7.4	13.92	27.84

Fonte: Os autores (2024)

Os desvios de conversão grafofonêmica tendem a ser menos frequentes na categoria de palavras regulares e mais frequentes nas categorias de palavras irregulares e pseudopalavras. Na comparação entre as turmas, os desvios tendem a ser maiores no 2º ano, seguidos do 3º ano e do 4º ano, correspondentemente. Em geral, observa-se efeito de regularidade na acurácia de conversão grafofonêmica nas três turmas avaliadas; pelo que se observa nos dados avaliados, o efeito da escolaridade afeta de forma significativa na acurácia de conversão grafofonêmica, ocorrem menos desvios à medida que aumenta o ano escolar e, ainda, os participantes apresentaram maior número de desvios de conversão grafofonêmica na categoria palavras irregulares.

Para comparação entre os resultados dos grupos, exportamos os dados para o SPSS e, conforme se verifica na Tabela 3, a seguir, quando realizada a comparação, o software considerou apenas os primeiros cinco participantes de cada grupo para fins de padronização do número de informantes, cujos resultados foram: 0,266 para o 2º ano, 0,215 para o 3º ano e 0,192 para a conversão de cada um dos grafemas para o 4º ano. Numa observação da tendência matemática dos dados, observamos diminuição na média dos desvios de conversão à medida que aumenta o ano de escolaridade do participante.

Tabela 3 - Médias de desvios na conversão grafofonêmica por ano escolar

Descriptive Statistics								
	N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo	Percentil		
						25th	50th (Median)	75th
2º Ano	5	.266	.0581	.209	.341	.209	.265	.323
3º Ano	5	.215	.0361	.189	.278	.193	.200	.245
4º Ano	5	.192	.0191	.169	.221	.177	.187	.209

Fonte: Os autores (2024)

Em seguida, interessou-nos investigar, além da diferença matemática, uma possível diferença estatística entre os grupos. Por esse motivo, fizemos uso do Teste de Friedman, conforme o Quadro 1, já que é o teste indicado para tratamento de dados não paramétricos, pareados entre três grupos.

Quadro 1 - Resultado do Teste de Friedman considerando as médias das turmas avaliadas, 2º, 3º e 4º anos

Ranks		Test Statistics^a	
	Mean Rank	N	5
2º Ano	2.80	Chi-Square	6.400
3º Ano	2.00	Df	2
4º Ano	1.20	Asymp. Sig.	.041
		a. Friedman Test	

Fonte: Os autores (2024)

O valor de p observado (0,041) mostra que houve diferença entre os grupos, ou seja, há diferença significativamente estatística entre as turmas (2º, 3º e 4º anos). O ranking mostra que os participantes com mais desvios foram os do 2º ano escolar e com menos desvios os participantes do 4º ano.

Em suma, de acordo com os resultados encontrados nas análises estatísticas, houve impacto da regularidade na acurácia de conversão grafofonêmica de palavras/pseudopalavras isoladas e no texto. Além disso, de modo mais específico, a regularidade influenciou, como esperávamos, na acurácia de conversão grafofonêmica considerando o ano de escolaridade. Em outras palavras, quanto maior o nível de escolaridade menor a quantidade de desvios na conversão grafofonêmica, nas variáveis extensão e regularidade, tanto de forma isolada quanto dentro do contexto de texto narrativo, em escolares do 2º, 3º e 4º anos.

Conforme Salles e Parente (2002), a presença de palavras reais sendo identificadas mais precisamente do que pseudopalavras é indício de leitura por rota lexical em detrimento da rota fonológica. Portanto, são, sobretudo, as características das palavras que suscitam o uso de uma ou outra rota e os resultados de nosso estudo robustecem essa tese.

Na comparação entre as turmas do 2º, 3º e 4º anos, observou-se uma relação proporcionalmente inversa, isto é, quanto maior o ano escolar menor era a média de desvios de conversão grafofonêmica. Esse resultado coaduna com os resultados de Sucena e Castro (2005), em que os autores

concluíram que a acurácia de conversão grafofonêmica das crianças era sensível às variáveis: regularidade, extensão e complexidade. O mesmo estudo documentou que somente na 4ª série as crianças atingem níveis mais elevados de correção (acurácia) na leitura de palavras irregulares e de pseudopalavras com estrutura silábica mais complexa.

Na comparação entre a conversão de palavras isoladas e dentro do texto, observou-se que os desvios foram, proporcionalmente, maiores na categoria palavras isoladas (12.95) do que em palavras dentro do texto (21.91). Consideramos esse um achado ao mesmo tempo intrigante e importante de nosso estudo, pois na comparação entre as médias observamos quase o dobro de desvios na categoria de palavras isoladas quando comparadas com palavras no texto.

A esse respeito, questionamos se a presença de pseudopalavras na categoria de itens isolados não justificaria essa quantidade maior de desvios observados na categoria itens isolados (palavras regulares, irregulares e pseudopalavras). Talvez, as pseudopalavras tenham impactado substancialmente a conversão grafofonêmica, em especial na acurácia de conversão grafofonêmica. Relembramos que em nossos resultados verificamos que as pseudopalavras isoladas são convertidas com aproximadamente o dobro de desvios de conversão, quando comparadas com palavras isoladas; isso ocorreu muito provavelmente pelas pseudopalavras serem desconhecidas ao leitor e por isso mesmo não fazem parte de seu léxico ortográfico.

Quando observamos apenas as médias de palavras isoladas e as comparamos com palavras no texto, sem considerar a categoria pseudopalavras, ainda assim constatamos que o indicador de desvios em palavras isoladas é significativamente superior em relação às palavras dentro do texto. Mais uma vez, esse achado pode indicar que os leitores se valeram do contexto para empreender a conversão grafofonêmica com maior acurácia.

Outra discussão, a nosso ver necessária e relevante, refere-se ao nível de transparência e opacidade das palavras. A diferença entre as médias de desvios é significativa na comparação entre regulares e irregulares e entre regulares e pseudopalavras, provavelmente devido ao nível de transparência que cada categoria apresenta e, possivelmente, às próprias especificidades das pseudopalavras, tais como ausência do léxico mental, por serem palavras criadas obedecendo às estruturas silábicas da Língua

Portuguesa, memória visual e fonológica. Nossos dados parecem robustecer o Modelo da Dupla Rota no processamento da leitura. Dehaene (2012) afirma que o processamento de palavras novas, raras, pseudopalavras ou com ortografia irregular tende a ocorrer pela via fonológica, ou seja, a rota fonológica utiliza o processo de conversão grafofonêmica, envolvendo a procura de pronúncias para palavras não familiares e pseudopalavras de uma forma serial, convertendo grafemas ou grupos de grafemas em fonemas. Por esse motivo, a leitura pela rota fonológica pode ser afetada fortemente pela característica mais ou menos transparente das palavras, considerando a relação entre a fala e sua representação escrita.

Nesse sentido, nossos resultados mostram que os desvios de conversão tendem a ser menos frequentes na categoria regulares e mais frequentes nas categorias irregulares e pseudopalavras, e as médias de desvios reduzem à proporção que progredia o ano escolar. Desses achados podemos concluir que o efeito escolaridade influencia no desempenho da conversão grafofonêmica e determina o aumento ou a redução de médias de desvios de conversão grafofonêmica. Com resultados similares, em pesquisa transversal com escolares do 2º ao 5º ano, Pinheiro (2008) concluiu que o efeito de extensão tem uma tendência em diminuir com o avanço da escolaridade em desenvolvimento normal, mas pode continuar afetando a leitura de escolares com dificuldade.

Nos resultados dos efeitos de regularidade na comparação entre palavras isoladas e no texto, observamos, mais uma vez, que a média dos desvios ocorridos é maior nas palavras irregulares nas duas situações. Ademais, a influência do efeito de regularidade na conversão grafofonêmica é menor nas turmas de 4º ano e maior nas turmas de 2º ano, tanto na leitura de palavras isoladas quanto nas palavras do texto, o que novamente reforça, como era esperado, que houve efeito de escolarização na conversão grafofonêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral do estudo foi avaliar a influência do efeito de regularidade na acurácia de leitura oral de palavras e pseudopalavras isoladas e de palavras dentro do texto narrativo nos diferentes níveis de proficiência em escolares do 2º ao 4º ano do Ensino Fundamental I.

Um dado encontrado que consideramos muito importante foi que os desvios de conversão foram proporcionalmente maiores na categoria palavras isoladas quando comparadas com os desvios das palavras no texto. Na categoria das palavras isoladas, observamos um desvio para cada 12.95 grafemas e na categoria das palavras no texto observamos um desvio para cada 21.91 grafemas. Proporcionalmente, observamos nas palavras isoladas quase o dobro de desvios quando comparados com palavras no texto.

Como visto na seção de apresentação dos resultados, os desvios de conversão grafofonêmica tendem a ser menos frequentes na categoria regulares e mais frequentes nas categorias de palavras irregulares e pseudopalavras, o que mostra que a conversão leitora é influenciada pela natureza das relações entre fala e escrita. Na comparação entre as turmas, os desvios tendem a ser maiores no 2º ano, seguidos do 3º ano e do 4º ano, correspondentemente. Em geral, observou-se efeito de regularidade na acurácia de conversão grafofonêmica nas três turmas avaliadas, geralmente o efeito da escolaridade afeta de forma significativa na acurácia de conversão grafofonêmica.

Em relação aos efeitos de regularidade no processamento da leitura oral de palavras e pseudopalavras, observamos que o tempo utilizado pelos escolares avaliados para a conversão grafofonêmica foi impactado pelo nível de transparência das palavras lidas.

O aprendizado da leitura transforma o cérebro humano. As principais funções corticais são reorganizadas para acomodar esta habilidade inventada pelo homem. Cada área do cérebro tem o seu papel e atua harmoniosamente para que a leitura possa ser realizada. Independentemente do idioma no qual se é alfabetizado, o caminho percorrido pelo cérebro durante a leitura é o mesmo (Dehaene, 2012). As alterações ocorrem devido à profundidade do sistema ortográfico da língua (opacidade e transparência ortográfica), as quais coincidem com as rotas fonológica e lexical, do modelo de Dupla Rota. Conhecer o funcionamento do sistema de leitura e quais áreas são ativadas para cada estímulo oportuniza o planejamento do ensino da leitura e a identificação das dificuldades em seu aprendizado — permitindo diferenciar o que é um processo relacionado ao desenvolvimento da linguagem escrita do que é uma dificuldade que necessita de intervenção.

Diante do exposto, enfatizamos que o aprendizado da leitura é um processo que está intimamente relacionado com a prática da leitura e a consequente automatização pelo aprendiz da correspondência grafema-fonema e, por isso, deve ser um dos principais objetivos da educação formal, a fim de que possamos colaborar para uma possível mudança do atual cenário em que se encontra a maioria dos estudantes brasileiros segundo avaliações oficiais, especialmente o relatório do PISA (2018). De maneira geral, nas avaliações em larga escala, parcela importante dos estudantes brasileiros alcançam o nível da decodificação depois do tempo esperado para isso e, de acordo com o PISA, não alcançam níveis satisfatórios em compreensão leitora aos 15 anos de idade. Como o desafio da compreensão leitora implica prática leitora, acreditamos que o tema merece a atenção de pesquisadores, estudiosos, professores e interessados.

Portanto, entender sobre conversão grafofonêmica e as diversas influências nesse aprendizado interessa sobretudo por possibilitar melhor conhecimento dos processos subjacentes à aprendizagem da leitura, mas também dos tipos e causas de dificuldades que eventualmente se revelem ao longo dessa aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ABREU, C. V. C. **Acurácia e entonação na relação entre fluência e compreensão leitora em escolares do 4º ano do ensino fundamental**. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista.
- CAPOVILLA, F. C.; MACEDO, E.; DUDUCHI, M.; SÓRIA, R. Análise computadorizada de leitura em voz alta via rotas fonológica e lexical. *Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação*, 1, 81-140, 1997.
- COLTHEART, M. Modelando a leitura: a abordagem da dupla rota. *In: SNOWLING, M. J.; HULME, C.A. (Orgs.). Ciência da Leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 24-41.
- COLTHEART, M. Reading, phonological recoding, and deep dyslexia. *In: COLTHEART, M.; PATTERSON, K.; MARSHALL, J. C. (Eds.). Deep dyslexia*. London: Routledge & Kegan Paul, 1980. p. 197-226.
- COLTHEART, M.; RASTLE, K.; PERRY, C.; LANGDON, R.; ZIEGLER, J. DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108(1), p. 204-256, 2001.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Editora Penso, 2012.

EHRI, C. Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. *In*: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. **Alfabetização no Século XXI**: Como se Aprende a Ler e a Escrever. Porto Alegre: Penso, 2013b. p. 49-81.

EHRI, L. C. Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. *In*: GOUGH, Philip B.; EHRI, L. C.; TREIMAN, Rebecca (Eds.). **Reading acquisition**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 2013a. p. 107-144.

ELLIS, A. W. **Leitura, escrita e dislexia**: uma análise cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FARACO, C. A. **Linguagem escrita e alfabetização**. 1. ed., 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2016.

GODOY, D. M. A. **Aprendizagem inicial da leitura e da escrita no português do Brasil**: Influência da consciência fonológica e do método de alfabetização. Tese de Doutorado não publicada, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2005.

HILLIS, A. E.; CARAMAZZA, A. The reading process and its disorders. *In*: MARGOLIN, D. I. (Org.), **Cognitive neuropsychology in clinical practice**. New York, Oxford: Oxford University Press, 1992. p. 229-261.

KINOSHITA, S.; LUPKER, S. J.; RASTLE, K. Modulation of regularity and lexicality effects in reading aloud. **Memory & Cognition**, v. 32, n. 8, p. 1255-1264, 2004.

OGUSUKO, M. T.; LUKASOVA, K.; MACEDO, E. C. Movimentos oculares na leitura de palavras isoladas por jovens e adultos em alfabetização. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 10, n. 1, p. 113-124, 2008.

PARENTE, M. A. M. P.; SILVEIRA, A.; LECOURS, A. R. As palavras do português. *In*: LECOURS, A. R.; PARENTE, M. A. M. P. (Org.). **Dislexia**: implicações do sistema de escrita do português. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PINHEIRO, A. Heterogeneidade entre leitores julgados competentes pelas professoras. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 14, 537-551, 2001.

PINHEIRO, A. M. V. Banco de palavras de baixa frequência de ocorrência, para crianças brasileiras da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental, classificadas em termos de estrutura silábica, número de letras e

regularidade para leitura e para escrita. *In: SIM-SIM, I.; VIANNA, F. L. Para avaliação do desempenho da leitura.* Portugal, Lisboa: Ministério da Educação, 2007.

PINHEIRO, A. M. V. **Leitura e escrita:** Uma abordagem cognitiva. 2. ed. São Paulo, SP: Livro Pleno, 2008.

PINHEIRO, A. M. V. Reading and spelling development in Brazilian Portuguese. **Reading and Writing**, v. 7, n. 1, p. 111-138, 1995.

PINHEIRO, A. M. V. **Leitura e escrita:** Uma abordagem cognitiva. Campinas: Editorial Psy, 1994.

PINHEIRO, A. M. V.; COSTA, A. E.; JUSTI, F. Reconhecimento de palavras reais e de não-palavras em crianças de 1a a 4a série: Uma tarefa de decisão lexical. **Revista de Estudos da Linguagem**, 13(2), 145-170, 2005.

PINHEIRO, A. M. V.; LÚCIO, P. S.; SILVA, D. M. R. Avaliação cognitiva de leitura: o efeito de regularidade grafema-fonema e fonema-grafema na leitura em voz alta de palavras isoladas no português do Brasil. **Revista Psicologia-Teoria e Prática**, v. 10, n. 2, 2008.

PINHEIRO, A. M. V.; LÚCIO, P. S.; SILVA, D. M. R. O efeito de regularidade grafema-fonema e fonema-grafema na leitura em voz alta de palavras isoladas. **Psicologia: Teoria e Prática**, 10(2), 16-20, 2008.

PLAUT, D.; MCCLELLAND, J.; SEIDENBERG, M.; PATTERSON, K. Understanding normal and impaired word reading: Computational principles in quasi-regular domains. **Psychological Review**, 103, 56-115, 1996.

PRICE, C. J.; MCCRORY, E. Modelando a leitura: a abordagem da dupla rota. *In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. A. (Orgs.). Ciência da Leitura.* Porto Alegre, RS: Penso, 2013. p. 491-514.

SALLES, J. F. de; PARENTE, M. A. de M. P. Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. **Psicologia: reflexão e crítica.** Porto Alegre. Vol. 15, n. 2 (2002), 2002.

SCLIAR-CABRAL, L. Avanços das neurociências para a alfabetização e a leitura. **Letras De Hoje**, 48(3), 277-282, 2013.

SEIDENBERG, M. S.; WATERS, G. S.; BARNES, MARCIA A.; TANENHAUS, M. K. When does irregular spelling or pronunciation influence word recognition? **Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour**, v. 23, p. 383-404, 1984.

SOARES, M. B. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SUCENA, A.; CASTRO, S. L. Estratégias fonológicas e ortográficas na aprendizagem da leitura do português europeu. **Anales de la Revista de Psicología General y Aplicada**, 10(3). Retrieved March 10, 2005.

TARABAN, R.; McCLELLAND, J. L. Conspiracy effects in word recognition. *Journal of Memory and Language*, v. 26, p. 608-631, 1987.

CAPÍTULO 11

LIVRO DE LÍNGUA PORTUGUESA BURITI MAIS: UMA ANÁLISE SOBRE COMPREENSÃO DE LEITURA

DOI: 10.29327/5410940.1-11

MARIA EDUARDA FERNANDA DOS SANTOS DE FRAGA
DALVA MARIA ALVES GODOY

INTRODUÇÃO

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o atual documento de caráter normativo que norteia os currículos e as propostas pedagógicas dos sistemas, redes e escolas das Unidades Federativas (Brasil, 2018), o 1º e o 2º anos do Ensino Fundamental correspondem ao ciclo de alfabetização. Nessa etapa da escolarização, o foco do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores é a leitura. Porém, esse cerne na leitura não é recente, pois outros documentos anteriores à BNCC, mas que ainda estão vigentes, como o Plano Nacional de Educação (PNE)¹, já direcionavam os primeiros anos do Ensino Fundamental a consolidarem a alfabetização dos alunos até o 3º ano (Brasil, 2014).

Há diversos motivos para que a leitura seja priorizada no início da escolarização. Entre eles, podemos pensar que a leitura é o principal instrumento utilizado pelos sujeitos para aprender todas as demais aprendizagens que serão ensinadas nas escolas. Mas não é somente para

¹ O Plano Nacional de Educação (PNE) determina as diretrizes, as metas e as estratégias para a política educacional desde 2014 até 2024.

ensinar outros conteúdos que ensinamos ou aprendemos a ler, pois as causas que motivam a leitura podem ser múltiplas: um sujeito pode aprender apenas por necessidade, como para pegar um ônibus, ler um cardápio ou conseguir tirar a carta de motorista, mas também pode aprender por vontade de ler por prazer, para conhecer o mundo e compreendê-lo melhor (Morais, 1996). Seja como for, é fato a importância que permeia o ato de ler, visto que estamos rodeados pela leitura e escrita, vivendo numa sociedade grafocêntrica, onde decodificar os signos linguísticos não é o bastante, já que em todos os ambientes a escrita assume uma forma mais ampla, a de comunicação (Souza, 2019).

Apesar de a importância da leitura ser um consenso e ser um foco nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ainda encontramos adversidades quando o assunto é o seu ensino; isso é demonstrado pelas avaliações nacionais e internacionais recentes, como o SAEB de 2019 (Brasil, 2020a) e o PISA de 2018 (Brasil, 2020b), que indicam insuficiência ou dificuldades em leitura dos jovens brasileiros.

Os baixos índices demonstrados pelas avaliações podem sugerir que os leitores possuem dificuldades em decodificar e automatizar as conversões grafema-fonema ou que eles até sabem decodificar, mas não sabem compreender aquilo que estão decodificando (Silvano, 2019). A partir dessas duas hipóteses, podemos pensar em várias causas que permeiam o porquê de os potenciais leitores possuírem dificuldades para decodificar, como a própria subjetividade de cada aluno, suas vivências pessoais, que os impossibilitam de ter um ensino qualificado, e as dificuldades dos professores para ensinar, como a falta de materiais adequados e situações precárias encontradas nas escolas públicas. Assim como também podemos pensar em causas que podem estar envolvidas nas dificuldades dos alunos em compreenderem os textos, mesmo que sejam eficazes na decodificação, como, por exemplo a forma com que a compreensão leitora ainda é encarada e ensinada atualmente, julgada como uma habilidade consequente do ensino da decodificação, que será aprendida apenas a partir do oferecimento de perguntas e respostas de compreensão textual. Segundo Solé (1998), isso não é o suficiente para ensinar um sujeito a compreender o que lê; a leitura deve ser tratada como objeto de conhecimento, promovendo intervenções que propiciem aos sujeitos aprenderem a desenvolver estratégias de leitura.

Voltando-se para o modo como a compreensão leitora é encarada na atualidade, as pesquisas mais recentes da área de compreensão leitora vêm demonstrando que, assim como a alfabetização, a compreensão leitora deve ser ensinada de forma explícita, não sendo possível somente ensinar como compreender, mas é necessário também oportunizar múltiplas experiências de compreensão. Um exemplo disso é a pesquisa de Silvano (2019), que aplicou um programa de ensino de compreensão leitora, intitulado “Aprender a compreender torna mais fácil o saber” (Viana *et al.*, 2010), em grupos experimentais, comparando-os com grupos controles. Nesse estudo, verificou-se que os alunos que são expostos ao ensino explícito de compreensão obtêm melhores resultados do que aqueles que não receberam esse mesmo tratamento. Esse programa de ensino foi criado originalmente em Portugal, por pesquisadores da Universidade do Minho, e adaptado para a realidade brasileira através de um projeto chamado “Programa para o ensino da compreensão leitora - uma parceria Brasil-Portugal”, pelo grupo de pesquisa PROLINGUAGEM da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em conjunto com a Universidade Federal do Paraná (UFPR).

A partir do conhecimento das dificuldades em leitura dos jovens brasileiros, da consciência de que a compreensão leitora pode ser ensinada e do interesse em pesquisar livros didáticos, a autora deste capítulo, Fraga (2023), buscou, a partir de uma dissertação de mestrado, com abordagem mista (Creswell; Clark, 2013), conhecer as propostas didáticas de ensino de compreensão leitora contidas nos livros de Língua Portuguesa (LP), distribuídos para as escolas municipais do Estado de SC, e analisar se essas propostas auxiliavam o ensino da compreensão de texto.

Sendo assim, foram determinados três objetivos específicos que guiaram as práticas metodológicas da pesquisa. Primeiro, foi verificado em três livros didáticos de LP e de 4º ano, o *Ápis*, *Buriti Mais* e *Aprender Juntos*, nas seções, subseções, boxes e nas orientações didáticas, se havia estratégias de leitura sendo utilizadas para auxiliar o ensino da compreensão leitora, com base em parâmetros de Solé (1998). As questões de compreensão leitora dos livros foram classificadas, através dos parâmetros de Català *et al.* (2001), como sendo de compreensão literal, inferencial,

reorganização, compreensão crítica e metacompreensão. Ademais, foi identificado o que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) normatiza para o ensino da compreensão leitora, relacionando essas normas com os resultados encontrados nos livros didáticos, já que estes são alinhados com o documento normativo (Brasil, 2017).

Posto isso, o objetivo deste capítulo é apresentar os resultados parciais da pesquisa², sendo eles os achados do segundo LD mais distribuído no Estado de Santa Catarina para as escolas municipais da rede de ensino, o livro *Buriti Mais*. O intuito de apresentar dados da dissertação, mesmo que parcialmente, é o de colaborar com o campo da Educação, a partir das propostas didáticas que são apresentadas nos livros didáticos e que são pautadas nos processos cognitivos, assim como nos metacognitivos, que estão envolvidos no ato de compreender.

1 METODOLOGIA E FUNDAMENTOS

Como citado na parte introdutória deste trabalho, os dados que serão expostos aqui, pertencentes ao livro *Buriti Mais*, são resultantes de uma dissertação de mestrado. Nesta seção, serão apresentados a classificação metodológica da pesquisa, as escolhas dos instrumentos da pesquisa original, como foram encontrados, os parâmetros utilizados para a análise e os seus fundamentos teóricos.

Quanto à classificação metodológica, a dissertação envolveu em suas análises documentos como a BNCC e livros didáticos, que segundo Choppin (2001) se caracterizam como documentos que demonstram contexto histórico e geográfico das sociedades. Assim, a pesquisa foi considerada como documental, com base em seus procedimentos técnicos, sendo sua natureza a básica e descritiva, com base nos objetivos propostos (Gil, 1991; 1998).

² A autora decidiu apresentar apenas os resultados de um livro didático, pois o artigo com todos os resultados ainda está sendo produzido e há pretensão de publicá-lo. Sendo assim, para que o artigo em questão seja inédito, achou-se por bem apresentar dados parciais neste capítulo, já que a partir de um único livro, é possível discutir sobre diversas questões e contribuir com a área da Educação.

Além disso, o estudo foi considerado, enquanto sua abordagem de problema, qualitativo e quantitativo, ou seja, misto, segundo Creswell e Clark (2013).

Nas próximas subseções, serão abordadas brevemente as escolhas realizadas para chegar aos instrumentos de pesquisa e como foram encontrados. Ademais, será apresentado o passo a passo metodológico que permitiu a realização dos objetivos específicos, focando no livro *Buriti Mais*, objeto de estudo deste capítulo.

1.1 ESCOLHA E LEVANTAMENTO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

A escolha por livros de LP deu-se pelo fato de a disciplina ser a responsável pelo ensino de leitura, segundo a BNCC (Brasil, 2018). A escolha por livros do 4º ano deu-se pela exclusão dos três primeiros anos. O 1º e 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental constituem-se ciclos de alfabetização (Brasil, 2018) e, por esse motivo, as crianças estão focadas na decodificação de palavras, processo que requer muita atenção dos pequenos leitores. Assim, não é interessante desviar essa atenção para o ensino da compreensão, mas fazê-lo quando os leitores já automatizaram a decodificação, já que, segundo Viana *et al.* (2010), quando o processo de decodificação não é automatizado, a compreensão é afetada. Já o livro do 3º ano não foi escolhido, pois nessa fase os leitores ainda estão consolidando habilidades recém-aprendidas; de acordo com o PNE, (Brasil, 2014) a meta é que os alunos sejam alfabetizados até o final do 3º ano. A partir disso, foi considerado que o 4º ano seria a etapa escolar ideal para começar a pesquisar sobre compreensão leitora.

Além disso, outra escolha que pode ser citada foi a de escolas municipais do Estado de Santa Catarina (SC). Primeiro, por SC ser o Estado em que se localiza a universidade provedora do mestrado que propiciou a pesquisa de dissertação; então pretendia-se colaborar com tal. Segundo, entende-se que os municípios são os principais responsáveis pelo Ensino

Fundamental (Brasil, 1996); dessa forma, ao olhar para as escolas municipais, seria identificado um número maior de escolas que receberam os livros de Língua Portuguesa do 4.º ano.

Para encontrar os livros didáticos, foi utilizado o Sistema de Controle de Materiais Didáticos (SIMAD), que mostra todas as escolas que receberam os materiais didáticos, com indicação do nome de cada um deles e a quantidade de exemplares. A busca no sistema demonstrou que o livro *Buriti Mais*, foco deste capítulo, foi entregue para 304 escolas, sendo seguido pelo *Aprender Juntos*, entregue para 158 escolas. Ambos ficaram abaixo do livro de Ápis, o livro de LP mais distribuído para as escolas da rede municipal de ensino, recebido por 711 escolas.

1.2 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS, PARÂMETROS E FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Num primeiro momento, foi realizada uma leitura investigativa na BNCC, para identificar as normas para o ensino da compreensão leitora destinadas ao 4º ano do EF, mesmo ano dos livros didáticos analisados, de modo que, após a análise dos livros didáticos, os resultados pudessem ser relacionados com os achados na identificação das normas da BNCC.

Em seguida, os livros foram analisados. A análise do *Buriti Mais* foi dividida em duas etapas. A primeira contou com uma leitura dos capítulos introdutórios presentes no Manual do Professor, livro investigado. A partir disso foi possível visualizar o aporte teórico e informações sobre a organização do material. A segunda parte foi a análise propriamente dita das estratégias de leitura e questões de compreensão.

A fim de identificar se havia e quais eram as estratégias de leitura envolvidas no livro *Buriti Mais*, foram observadas as seções, subseções, boxes e orientações didáticas que o livro disponibiliza, a partir do parâmetro de Solé (1998), conforme Quadro 1, que serviu como base de consulta durante a análise.

Quadro 1 – Estratégias de leitura com base em Solé (1998)

Estratégias de leitura		
Antes	Durante	Após
Motivar a leitura.	Promover a leitura compartilhada, que trabalha as seguintes estratégias: a. formular previsões sobre o texto; b. formular perguntas sobre o que já foi lido até determinado momento; c. aclarar possíveis dúvidas que restaram; d. resumir as ideias do texto (Palincsar; Brown, 1984; Solé, 1998).	Ensinar a identificar a ideia principal.
Ensinar a encontrar o objetivo da leitura.	Promover a leitura independente, através de materiais preparados que trabalhem as mesmas estratégias da leitura compartilhada.	Ensinar a produzir resumos. A partir da criação deles o leitor aprende: » localizar os temas por parágrafos; » deixar de lado informações triviais ou repetidas; » organizar as informações em cada parágrafo, de forma que o sentido global não se perca; » identificar frases-resumos nos parágrafos e como criá-las (Cooper, 1990, baseado em Brown; Day, 1983 <i>apud</i> Solé, 1998).
Ativar o conhecimento prévio sobre o texto, a partir de elementos paratextuais, como títulos e imagens.	Ensinar a autorregulação da leitura: o leitor deve entender quando ele perdeu a compreensão e então continuar a leitura, rere os parágrafos e caso não consiga mesmo assim, parte para a busca no dicionário.	Ensinar a formular perguntas e respostas.
Estabelecer previsões sobre o texto, baseadas no suporte, gênero textual, autor ou instituição da publicação.	-	-

Fonte: Fraga (2023) com base em Solé (1998)

Como visto ainda na parte introdutória deste capítulo, é possível afirmar que a compreensão leitora não acontece logo após o leitor aprender a decodificar as palavras. Autores da área defendem que a compreensão deve ser ensinada de forma explícita, assim como é feito com a alfabetização; dessa forma, os estudantes são capazes de acompanhar e aprender como acontece o processo da compreensão leitora na prática (Solé, 1998). Assim, tem-se apostado no ensino de estratégias de leitura para que os alunos aprendam e alcancem a compreensão leitora de forma autônoma. Solé (1998) apresenta estratégias de leitura que podem ser utilizadas antes, durante e após a leitura de textos e que auxiliam a compreensão textual. Por isso, essa autora foi escolhida como um dos parâmetros da pesquisa. No Quadro 1, apresentado anteriormente, é possível observar as estratégias sugeridas pela autora.

Para o momento anterior à leitura, Solé (1998) considera que é preciso motivar o leitor e apresentar os objetivos. Como estratégia de motivação, pode-se apresentar textos desconhecidos para os alunos, mas que fazem parte dos seus contextos e realidades, e propiciar práticas de leitura mais motivadoras, como a leitura fragmentada, em que cada leitor lê um parágrafo. Quanto aos objetivos da leitura, eles podem ser diversos, como ler para aprender, ler para obter informações, ler para seguir instruções, entre outros, sendo importante saber como usá-los e em quais casos utilizar, pois é indicador da competência de um leitor proficiente. Além dessas estratégias, antes da leitura é importante ativar os conhecimentos prévios dos leitores e estabelecer previsões; dessa forma, o leitor se preparará para o que está por vir (Solé, 1998).

Durante a leitura, é necessário propiciar que os leitores formulem previsões sobre o texto, formulem perguntas sobre o que foi lido até determinado momento, esclareçam possíveis dúvidas e resumam as ideias do texto (Palincsar; Brown, 1984; Solé, 1998). Isso pode ser feito através da leitura compartilhada, pois a partir dela é possível trabalhar as estratégias citadas anteriormente. Nessa atividade de leitura, tanto os professores como os alunos encarregam-se da responsabilidade de organizar o que lerão, fazendo perguntas, mas também ouvindo respostas,

formulando previsões sobre o texto, esclarecendo dúvidas e resumindo ideias. A partir disso, pode-se solicitar leituras independentes, utilizando materiais preparados pelos professores que promovam a utilização dessas estratégias, mas de forma individual (Solé, 1998).

Após finalizar a leitura, a compreensão ainda não acaba, pois é possível continuar compreendendo e aprendendo. As estratégias que então serão trabalhadas, na verdade, são a concretização das estratégias anteriores, que aconteceram no momento anterior e durante a leitura. Entre as estratégias que podem ser aplicadas depois da leitura, Solé (1998) cita a utilização de registros escritos, a construção da síntese semântica do texto, a troca de informações e impressões sobre o que foi lido e até a avaliação crítica do texto. Além disso, a autora sugere atividades com resumos, pois através delas é possível trabalhar estratégias necessárias que identificam a ideia principal de um texto e suas informações secundárias (Solé, 1998).

Posto isso, acredita-se que através da aprendizagem de estratégias de leitura é possível apresentar mais controle e reflexão sobre os próprios processos de aprendizagem (Lombardi *et al.*, 2022). Dessa forma, entende-se que ensinar estratégias de leitura é uma forma eficaz de oportunizar aos alunos compreenderem melhor os textos, sendo bem-sucedidos na tarefa de leitura e sendo protagonistas em suas caminhadas de aprendizagem.

Na análise das questões de compreensão leitora, com o intuito de cumprir o segundo objetivo específico, o de classificar as questões de compreensão leitora como sendo de compreensão literal, inferencial, reorganização, compreensão crítica e metacompreensão, conforme o parâmetro de Catalá *et al.* (2001), primeiro as questões foram lidas e classificadas como sendo de compreensão leitora ou não, já que o foco era o de analisar as questões desse tipo, e muitas vezes os livros didáticos disponibilizam questões que não são de compreensão nas seções de compreensão leitora, segundo Marcuschi (2008). Em seguida, as questões que eram de compreensão foram analisadas com base nos Quadros 2 e 3, que seguem.

Quadro 2 – Componentes de compreensão leitora, suas definições e operacionalizações

Tipo	Definição	Operacionalização
Compreensão Literal	Reconhecimento das informações literais, que estão explícitas, presentes em um texto.	<ul style="list-style-type: none"> » Distinguir informações relevantes e informações secundárias; » encontrar a ideia principal do texto; » identificar as relações causa-efeito; seguir instruções; » seguir instruções; » reconhecer as sequências de uma determinada ação; » perceber elementos presentes de uma comparação; » perceber analogias; » encontrar o sentido de palavras que possuam sentidos múltiplos; » reconhecer e dar significado aos prefixos e sufixos; » identificar homófonos, sinônimos e antônimos; » dominar o vocabulário básico para a faixa etária; entre outros.
Reorganização	Sintetização, esquematização e resumo das informações presentes em um texto.	<ul style="list-style-type: none"> » Suprimir informações que sejam triviais redundantes; » incluir ideias em conceitos inclusivos; » reorganizar informações com base em objetivos específicos; » realizar a classificação com base em critérios estabelecidos; » resumir hierarquicamente; » classificar segundo os critérios fornecidos; » deduzir os critérios que foram utilizados para uma determinada classificação; » reestruturar um texto através da sua esquematização; » interpretar esquemas; » elaborar títulos que abranjam o significado do texto; » dividir determinado texto em partes significativas; » definir subtítulos para essas partes significativas; » reordenar informações trocando os critérios que podem ser temporais, causais, hierárquicos, entre outros; etc.

Tipo	Definição	Operacionalização
Compreensão Inferencial	Ativação do conhecimento prévio do leitor, que produz antecipações ou suposições sobre o conteúdo informado no texto, baseado nas próprias indicações da leitura.	<ul style="list-style-type: none"> » Prever determinados resultados; » inferir o significado de palavras que não são conhecidas; » fazer inferências de efeitos previsíveis para determinadas causas; » perceber a causa de determinados efeitos; » produzir inferências de sequências lógicas; » inferir o significado de frases mais elaboradas com base no contexto no qual estão inseridas; » interpretar corretamente linguagens figurativas; » reconstruir um texto variando os personagens, situações, feitos, entre outros; » prever um final diferente para o texto; etc.
Compreensão Crítica	Formação de julgamentos próprios, com respostas subjetivas, como por exemplo uma interpretação pessoal com base nas reações obtidas através das imagens literárias de um texto.	<ul style="list-style-type: none"> » Analisar, julgar, o conteúdo do texto, sob o ponto de vista pessoal; » distinguir fatos de opiniões; » opinar, julgar, diante de um determinado comportamento; » mostrar as reações que cada texto lhe provoca; » analisar a intenção do autor; etc.

Fonte: Fraga (2023) com base em Català *et al.* (2001)

No Quadro 2, são apresentados os componentes de cunho cognitivo, a compreensão literal, a reorganização, a compreensão inferencial e a compreensão crítica. Já o Quadro 3, a seguir, apresenta apenas o componente de cunho metacognitivo. Ambos são separados, pois na própria obra de Català *et al.* (2001) há uma divisão para a exposição dos componentes. O componente metacognitivo se distingue dos demais por ser o único que capacita o leitor a raciocinar sobre todos os outros processos envolvidos na compreensão leitora.

Quadro 3 – Metacompreensão e seus mecanismos de controle

Metacompreensão	
Definição	Mecanismos de controle de compreensão leitora
Capacidade de reconhecer seus próprios mecanismos de controle para alcançar o sentido de um texto.	<ul style="list-style-type: none"> » Reler os parágrafos quando estiverem com dificuldades para entender - assim continuará lendo o texto e encontrará o significado mais adequado; » imaginar o conteúdo do texto por meio de imagens mentais - assim poderá conseguir entender o significado de algumas palavras desconhecidas ao encontrá-las com palavras familiares; » continuar lendo quando encontrar palavras desconhecidas - pois o texto pode fornecer o significado; » formular hipóteses que serão confirmadas ou não adiante; » inferir aspectos da leitura a partir de pequenos detalhes; » criar gráficos que descrevem as situações; » dar importância aos gráficos indicadores do texto, que podem destacar a relevância que o autor quis mostrar de algum aspecto; » anotar palavras, termos ou expressões desconhecidas que não foram entendidas mesmo seguindo as instruções - elas poderão ser solucionadas através de outros meios, como a consulta em outros livros; » saber que possuem recursos para retomar o fio da meada quando a leitura se tornou desinteressante.

Fonte: Fraga (2023) com base em Català *et al.* (2001)

Os componentes de Català *et al.* (2001) foram utilizados para complementar a análise, já que apresentam também estratégias de leitura, assim como Solé (1998), mas de uma forma diferente. Enquanto Solé (1998) apresenta por momento de leitura, Català *et al.* (2001) o fazem por componentes envolvidos em todo o processo. Dessa forma, considerou-se interessante utilizar ambas as metodologias, já que uma poderia ser utilizada para as atividades que norteiam toda a leitura, no caso as atividades dos livros didáticos que acontecem antes e até depois da leitura dos textos, e a segunda para as questões nomeadas de compreensão leitora dos livros didáticos, que são dispostas após os textos nos livros, com a intenção de fixar o que foi aprendido e avaliar o que aprenderam.

Por fim, a partir da análise na BNCC que identificou o que o documento normatiza para o ensino da compreensão textual, realizada no começo da pesquisa, essas normatizações foram relacionadas com os resultados das análises dos livros didáticos, encontrando pontos semelhantes para a discussão. Porém, os resultados e discussões apresentados neste capítulo abarcam apenas a análise das estratégias de leitura e questões de compreensão leitora do livro *Buriti Mais*. Os resultados encontrados a partir da análise da BNCC em comparação com a análise nos livros didáticos serão apresentados em um outro momento, em tempo oportuno.

2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por meio da leitura dos capítulos introdutórios presentes no livro *Buriti Mais Manual do Professor* (Buriti Mais, 2017), foi possível entender um pouco sobre sua fundamentação teórica e sobre como foi feita a organização das unidades e atividades.

A partir dessa leitura, ficou evidente que o livro se propõe a trabalhar algumas estratégias de leitura, como é o caso do elemento motivação. Os autores do LD defendem que é importante considerar a motivação e a atenção como importantes elementos no processo da leitura e escrita. Para isso, desenvolvem textos humorísticos e atividades desafiadoras, com o intuito de motivar e prender a atenção dos pequenos leitores (BURITI MAIS, 2017).

Além disso, fica claro que a concepção de leitura é semelhante à concepção abordada por Solé (1998). O livro *Buriti Mais*, assim como Solé (1998), aborda a leitura como fruto da interação entre leitor e texto, enquanto a escrita é caracterizada pelo material como uma transição do pensamento, pois entende-se que ela exige uma reflexão do conteúdo, reorganização de diversas ideias e reflexão sobre a melhor forma de expressar as intenções (BURITI MAIS 2017; Solé, 1998).

Outro ponto que pode ser relacionado a Solé (1998) é que o livro *Buriti Mais* (2017) se baseia no entendimento de que toda leitura é cercada por propósitos ou objetivos, mesmo que de forma inconsciente. As propostas de atividades que foram planejadas no LD desenvolvem a leitura por prazer, a leitura com o objetivo de se informar e a leitura para o aprendizado, através de questões, que podem também ser utilizadas para outros propósitos.

Quanto à organização do material, foi possível observar que o LD é dividido em oito unidades, compostas por seções e subseções. Tais seções desenvolvem a oralidade, a apropriação da escrita e habilidades de compreensão leitora e uso social da linguagem (BURITI MAIS, 2017).

Além disso, cada unidade possui dois textos e a maior parte deles é acompanhada pelo boxe “Tantas palavras”, que aborda o significado de palavras e frases, objetivando o desenvolvimento do léxico de palavras dos leitores. Após cada texto de cada unidade, encontra-se a seção “Para compreender o texto”, além de outras seções que trabalham áreas da linguagem. Apesar das diversas seções, foram analisadas as compostas pelos textos e as questões de compreensão de leitura, ou seja, a seção “Para compreender o texto”.

Essa seção de compreensão é composta por subseções: a subseção “Um pouco de conversa”, que desenvolve a compreensão oral, a subseção “Compreensão”, que trabalha a compreensão textual propriamente dita, e a subseção “De olho na linguagem”, que desenvolve a compreensão de palavras encontradas nos textos lidos, com o objetivo de aumentar o léxico do leitor.

Ao longo dessas três subseções citadas, ainda se encontra o boxe “Fique sabendo”, em que se apresentam curiosidades sobre o gênero do texto e outros elementos. Além disso, algumas subseções de compreensão são compostas por questões de leitura por prazer, para se informar e para aprender. Após essas questões de compreensão, alguns textos ainda contêm o boxe “Educação em valores”, a partir do qual discutem-se comportamentos e valores sociais, através dos temas dos textos.

No decorrer das atividades das subseções, são apontados os objetivos, que podem ser interpretados com o propósito da leitura, as habilidades da BNCC que são desenvolvidas, a contextualização do gênero do texto estudado, as estratégias de leitura que podem ser utilizadas durante o texto, as atividades extras e as respostas de cada questão, já que se trata do livro versão Manual do Professor.

As próximas subseções apresentarão as análises e discussões acerca das estratégias de leitura e das questões de compreensão leitora.

2.1 ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA E DISCUSSÃO

Quanto à análise das estratégias de leitura, verificou-se que o LD desenvolve estratégias que acontecem antes, durante e após a leitura de forma explícita, através de orientações nas páginas que estão nomeadas como antes, durante e após a leitura dos textos.

Apesar de nos capítulos introdutórios do LD ser explicitada a importância da motivação, durante as seções e subseções analisadas não foram encontrados os objetivos da leitura. Para Solé (1998), identificar o objetivo da leitura potencializa a motivação do leitor: o leitor se sente capaz de ler quando sabe o objetivo da leitura, sente que possui capacidade de realizá-la, percebe que tem os recursos necessários, e acha a atividade interessante. Porém, quando o livro *Buriti Mais* traz à tona os objetivos, é feito de maneira implícita, através de questões intituladas de “Ler por prazer” e “Ler para se informar”, que não desenvolvem de fato o objetivo das leituras.

Apesar disso, foram encontrados outros elementos que se caracterizam como estratégias anteriores à leitura, como orientações que ativam os conhecimentos prévios, através de títulos, imagens e outros elementos paratextuais. Além disso, esse tipo de abordagem propicia, a partir da sugestão de novos materiais (jornais, revistas, reportagens, entre outros), o estabelecimento de previsões sobre o texto, baseados no gênero textual, suporte ou instituição da publicação. Segundo Solé (1998), oportunizar essas atividades aos alunos permite que façam o levantamento de conhecimentos acerca do texto e criem hipóteses sobre o enredo da história.

Durante a leitura, não foram encontradas leituras compartilhadas, mas foram encontradas orientações que sugerem leituras silenciosas, em que o professor pare estrategicamente e questione algumas informações, permitindo formulações sobre o texto. Esse tipo de leitura pode ser associado às leituras independentes, sugeridas por Solé (1998), que permitem o desenvolvimento das mesmas estratégias que a leitura compartilhada propicia. No caso, a leitura compartilhada, segundo Palincsar e Brown (1984 *apud* Solé, 1998), permite que o leitor formule previsões sobre o que lerá, crie perguntas, esclare possíveis dúvidas e resuma o que foi visto do texto.

Ademais, a abordagem proposta no livro didático sugere a continuação das leituras para o desenvolvimento da autorregulação, como sugere Solé (1998), para que entendam através do contexto as

palavras desconhecidas, e que o professor trabalhe de forma conjunta o boxe “Tantas palavras”, que extrai o significado de palavras e frases, aproximando-se de um glossário. Tal boxe, mesmo que esteja disposto depois da leitura, foi considerado como estratégia para o momento em que acontece a leitura, pois se considera que o trabalho com os significados das palavras não familiares faz parte do processo da leitura e não posterior a ela, segundo o que nos fornece Solé (1998).

Para depois da leitura, o LD sugere, através das orientações didáticas, que sejam retomadas palavras desconhecidas, que sejam questionadas informações sobre o texto, que sejam formuladas questões de compreensão textual e que sejam propostas atividades extras, como formulação de novos títulos e apresentação de outros materiais com os mesmos temas trabalhados. Além disso, disponibilizam o boxe “Educação e valores”, que, como citado anteriormente, oportuniza aos leitores o debate sobre temas éticos, sociais e morais. Sendo assim, o LD promove atividades que permitem que os leitores continuem a compreensão, como indica Solé (1998).

Apesar das diversas estratégias que acontecem depois da leitura, o livro não disponibiliza o ensino das ideias principais em sua totalidade; apenas apresenta algumas questões que direcionam para esse foco e para o resumo das informações do texto, de forma implícita. Ao não trabalharem de forma explícita as ideias principais do texto, as questões não garantem que o leitor perceberá que as respostas o levarão para a ideia central do texto. As questões que pedem resumos de informações, segundo Solé (1998), não são suficientes para trabalhar de forma efetiva essa atividade, pois o resumo de textos e parágrafos serve para que os leitores treinem estratégias de forma isolada, o que não significa que dessa forma eles conseguirão transpô-las quando precisarem resumir um texto por inteiro. Sendo assim, essas atividades do livro podem ser consideradas tarefas complementares e não de fato a estratégia de resumo de texto indicada por Solé (1998).

2.2 ANÁLISE DAS QUESTÕES DE COMPREENSÃO LEITORA E DISCUSSÃO

Durante a análise foram encontradas 261 questões que o livro didático intitulava de questões de compreensão. Foram excluídas outras duas questões, pois solicitavam informações novas, que o texto lido não fornecia. Essa análise deu-se a partir das contribuições de Marcuschi

(2008), que através de uma análise em livros didáticos identificou que muitos livros apresentam questões formais, importantes em outros contextos de ensino, mas que não são úteis para ensinar o leitor a compreender os textos lidos.

Entre as 261 questões de compreensão analisadas foram encontradas questões classificadas como de compreensão literal, reorganização, compreensão inferencial, compreensão crítica e metacompreensão. A tabela 1, a seguir, mostra a quantidade exata de cada processo.

Tabela 1 - Os componentes de compreensão leitora do livro *Buriti Mais*

Questões analisadas	Questões desclassificadas	Componentes da compreensão leitora	Quantidade encontrada
261	2	Compreensão literal	90
		Reorganização	11
		Compreensão inferencial	81
		Compreensão crítica	56
		Metacompreensão	6

Fonte: Fraga (2023)

Como é possível observar, o componente literal foi o que liderou as questões, sendo encontrado em 90 delas, assim como na pesquisa de Marcuschi (2008), citada anteriormente, que encontrou na sua grande maioria questões de compreensão literal. Entre essas questões, algumas demandavam reflexões acerca do assunto lido, através das informações literais do texto, e reflexões que requeriam os conhecimentos prévios dos leitores.

Outras dessas questões literais não passavam de cópias do texto, solicitando título do texto, nome do autor e outras informações que não necessitam de reflexão para serem respondidas, apenas decodificação do texto.

Outras delas demandavam ainda conhecimentos prévios e literais, mas acerca dos conhecimentos ortográficos e sintáticos, não sendo necessário o conhecimento sobre o texto especificamente para serem respondidas.

As demais demonstravam outro aspecto, muita preocupação com o gênero textual, usando o texto como pretexto para ensinar o gênero. No entanto, essas mesmas questões conseguiam propiciar que o leitor distinguísse informações relevantes e secundárias, localizasse a ideia

principal do texto, percebesse as relações de causa e efeito, entre outras operacionalizações que se encaixam no que abordam Català *et al.* (2001) para o componente de compreensão literal.

Segundo Fraga (2023), não há problema em trabalhar o componente literal, visto que ele faz parte do processo de compreensão leitora (Català *et al.*, 2001) e parece ser o ponto inicial para o ensino da compreensão, já que é o primeiro componente apresentado por Català *et al.* Porém, há diferentes formas de trabalhá-lo; ao invés de solicitar cópias de informações explícitas de um texto, é possível trabalhar o componente literal a partir de operacionalizações que trazem reflexões acerca do que foi lido (Fraga, 2023). Català *et al.* (2001) oferecem em sua obra diversas operacionalizações/estratégias, que podem ser trabalhadas com os estudantes, que visam desenvolver o componente citado; como por exemplo a estratégia de identificação das sequências de uma ação, que demanda uma atenção e certa reflexão dos leitores para que consigam conectar as informações explícitas.

A partir disso, pode-se concluir que existem outras possibilidades para o trabalho com o literal, sendo esse processo mais do que uma mera oportunidade para que os leitores façam cópias e transcrições exatas do texto (Fraga, 2023). Quando oferecido nas atividades de acordo com sua potencialidade, ele, juntamente com os demais processos citados por Català *et al.*, (2001), oferece oportunidades para que os leitores aprendam a compreender.

A maioria das questões de cunho inferencial promoviam demasiada reflexão e contavam com os conhecimentos prévios dos leitores para serem respondidas. Elas também solicitavam a extração de significado de palavras e frases. Segundo Català *et al.* (2001), a inferência é a essência da compreensão, sendo através dela que se dá a interação entre o leitor e o texto. A partir dessa interação, as lacunas da compreensão são preenchidas, suposições são criadas, confirmadas ou rejeitadas, estratégias são articuladas e as informações que foram lidas são manipuladas e combinadas com os conhecimentos prévios do leitor para que forme suas conclusões. Portanto, a inferência é um componente importante de ser trabalhado.

Para responderem às questões de compreensão crítica, os leitores precisavam analisar os textos e pensar em respostas pessoais, mas que tinham ligação com o que foi lido. A importância de propiciar tal

componente é por ser aquele que envolve a formação de julgamentos próprios, deduções e opiniões. Segundo Català *et al.* (2001), a partir das opiniões próprias dos leitores e dos diferentes argumentos que podem ser apresentados de forma flexível, eles são capazes de entender que existem diferentes maneiras de entender o mundo em que vivemos. Além disso, poderão se tornar aptos a organizar seus valores hierarquicamente.

As questões classificadas como de reorganização necessitavam, para serem respondidas, de classificação, reorganização e reestruturação de informações. Apesar de a reorganização ser um dos componentes menos representados, é importante desenvolvê-la, pois ela é essencial para que o leitor seja capaz de selecionar e hierarquizar informações, apontam Català *et al.*, (2001). Esses autores defendem que as estratégias a serem ensinadas, e que fazem parte desse processo de reorganização, ajudam o leitor a criar esquemas e resumos dos textos, isso porque a prática de esquematizá-los e resumi-los proporciona clareza e precisão sobre as informações lidas, colaborando com a compreensão e oportunizando novas reflexões.

Além disso, a reorganização é a base que possibilita a autonomia no desenvolvimento da compreensão leitora. Isso porque, a partir do entendimento literal do texto, somada com a habilidade em utilizar estratégias de reorganização no momento cabível, o leitor terá uma base para conseguir produzir inferências, fazer avaliações de forma crítica e desenvolver sua autorregulação (Català *et al.*, 2001).

Já as questões de metacompreensão solicitavam a reflexão sobre as respostas de questões anteriores. Para que o leitor conseguisse responder a tais questões, era necessário refletir sobre os mecanismos utilizados e o caminho percorrido para chegar às respostas dadas anteriormente. Ao observar a tabela 1, é possível averiguar que esse é o componente menos trabalhado. A ausência ou pouca quantidade pode ser considerada preocupante, pois dos cinco componentes que compõem o processo de compreensão como um todo ele é o único que está ligado aos processos metacognitivos ou de autorregulação dos leitores (Català *et al.*, 2001; Giasson, 1993).

A habilidade de autorregular o processo de leitura é que distingue leitores proficientes dos leitores que não são. Ao conhecer as estratégias disponíveis que facilitam a compreensão e ser capaz de se autorregular, o leitor torna-se capaz de identificar seu próprio nível de compreensão; por conta disso, consegue perceber quando não conseguiu compreender

algo e volta em determinada parte da leitura para mobilizar as estratégias necessárias, dando continuidade no entendimento, na compreensão. Resumindo, os leitores proficientes sabem como compreender, mas não só isso, eles sabem quando perdem a compreensão (Giasson, 1993; Viana; Ribeiro, 2020). Sendo assim, infere-se que, para um sujeito tornar-se proficiente em leitura, ele deve aprender a se autorregular, fazendo-se necessário um ensino explícito de como se fazer isso, ensinando, por exemplo, a utilizar o componente de metacompreensão (Fraga, 2023).

Posto isso, esses foram os resultados encontrados a partir da análise das estratégias de leitura e questões de compreensão leitora do livro *Buriti Mais*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho objetivou apresentar os resultados parciais de uma dissertação de mestrado de análise documental (Gil, 1991) e abordagem mista (Creswell; Clark, 2013). A dissertação analisou os três livros didáticos de Língua Portuguesa do 4º ano do Ensino Fundamental mais distribuídos para o Estado de Santa Catarina, o livro *Ápis*, *Buriti Mais* e *Aprender Juntos*. Neste estudo, intencionou-se identificar nos materiais as estratégias de leitura utilizadas para auxiliar a compreensão leitora, segundo os parâmetros de Solé (1998); classificar as questões de compreensão leitora como sendo de compreensão literal, inferencial, reorganização, crítica e/ou metacompreensão, segundo os parâmetros de Català *et al.* (2001); e identificar o que a BNCC normatiza para o ensino da compreensão de texto e comparar os achados com os resultados das análises, já que os livros didáticos são alinhados com o documento normativo (Brasil, 2018).

Os resultados parciais apresentados ao longo deste capítulo foram referentes a apenas um dos livros didáticos analisados na dissertação, o livro *Buriti Mais*. Além disso, a apresentação dos dados focou apenas nos dois primeiros objetivos específicos, o de identificar as estratégias de leitura e o de classificar as questões de compreensão, pois todos os dados ficariam extensos para este momento.

Os resultados da análise do livro *Buriti Mais*, referentes às estratégias de leitura, demonstraram que o material apresenta estratégias que acontecem antes, durante e após a leitura, e as trabalha de diferentes

formas, sendo através das orientações didáticas que devem ser seguidas pelo professor ou através das próprias seções ou subseções que trabalham de forma implícita as estratégias de leitura. Apesar disso, não aprofunda algumas estratégias, como por exemplo a motivação e a identificação das ideias principais do texto, estratégias anteriores à leitura, mesmo que em alguns momentos parece que queira fazê-lo.

Em relação à compreensão leitora, o livro Buriti Mais disponibiliza questões que podem ser classificadas como de compreensão literal, reorganização, compreensão inferencial, compreensão crítica e metacompreensão. Sendo assim, oportuniza que todos os componentes, segundo Català *et al.* (2001), sejam trabalhados. Apesar disso, alguns são trabalhados com mais frequência que outros. A compreensão literal, por exemplo, é trabalhada em 90 questões, enquanto a metacompreensão em apenas seis das 261 questões analisadas.

Ademais, alguns componentes não desenvolviam todas as operacionalizações possíveis, focando em apenas uma operacionalização. Isso ocorre bastante com o componente literal, que em muitas questões acaba por pedir apenas cópias literais do texto, sendo que é possível trabalhar o literal e trazer reflexões acerca do texto ao mesmo tempo. Segundo Català *et al.* (2001), por exemplo, é possível ensinar os leitores a identificar as sequências de uma ação, operacionalização que faz parte do processo literal e que necessita de atenção e reflexão para que se possa conectar as informações que estão explícitas no texto.

Sendo assim, considera-se que os resultados puderam contribuir de forma ativa com o campo da Educação, através das propostas pedagógicas que são desenvolvidas nos livros didáticos, baseadas nos processos cognitivos e metacognitivos que envolvem o processo de compreensão de texto e estratégias que podem ser ensinadas pelos professores e adotadas pelos alunos ou leitores, com o intuito de facilitar o processo complexo do compreender.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – anos iniciais**: práticas de linguagem, objetos de conhecimentos e habilidades. Brasília: MEC/ Secretária da Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 09 set. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 09 set. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Brasil no Pisa 2018 [recurso eletrônico]**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examens_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 27 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-deeducacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 16 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Divulgados resultados amostrais do Saeb 2019**. Brasília: MEC/INEP, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/ptbr/assuntos/noticias/saeb/divulgados-resultados-amostrais-do-saeb-2019>. Acesso em: 10 nov. 2021.

BURITI MAIS: Língua Portuguesa / obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna – Editora responsável Marisa Martins Sanchez, Ensino Fundamental 4.º ano – São Paulo: Moderna, 2017.

CATALÀ, Glória; CATALÀ, Mireia; MOLINA, Encarna; MONCLÚS, Rorsa. **Evaluación de la comprensión lectora: pruebas ACL (1º - 6º de primaria)**. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2001.

CHOPPIN, Alain. **Pasado y presente de los manuales escolares**. Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Facultad de Educación, v. 8, n. 29-30, p. 209-229, 2001.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. **Pesquisa de métodos mistos**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRAGA, Maria Eduarda Fernanda de. **A compreensão leitora nos livros didáticos mais distribuídos em SC: uma análise nas obras entregues pelo PNL D**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

GIASSON, Jocelyne. **A compreensão na leitura**. Portugal, Asa: 1993.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LOMBARDI, N. H. de S., SANTOS, D. A. dos, GOÉS, N. M. (2022). **O Ensino de estratégias de aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma análise exploratória**. *Research, Society and Development*, 11(12), e350111234628e350111234628. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i12.34628>.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

PALINCSAR, Annemarie Sullivan; BROWN, Ann Lesley. **Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities**. *Cognition and instruction*, New Jersey, v. 1, n. 2, p. 117-175, 1984. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/200772570_Reciprocal_teaching_of_comprehension-fostering_and_monitoring_activities. Acesso em: 10 jan. 2023.

SILVANO, Juliane Dutra da Rosa. **Processos e estratégias de compreensão: o ensino da compreensão de leitura no 4º ano do Ensino Fundamental**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de; HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack. **Estratégias de leitura e a narrativa ficcional: condições para compreensão**. *Pro-Posições*, Campinas, v. 30, p. 1-26, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/TXLkW5pbyDvb4XxBnKXdSMR/?lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2021.

VIANA, Fernanda Leopoldina; RIBEIRO, Iolanda da Silva. **A autorregulação da compreensão durante a leitura e o ensino explícito de estratégias**. *LER: leitura, escrita, recursos*, Lisboa, não paginado, 22 set. 2020. Disponível em: <https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/autorregulacao-da-compreensao-durante-leitura-e-oensino-explicito-de-estrategias>. Acesso em: 13 mar. 2023.

VIANA, Fernanda Leopoldina; RIBEIRO, Iolanda da Silva; FERNANDES, Ilda; FERREIRA, Albertina; LEITÃO, Catarina; GOMES, Susana; MENDONÇA, Soraia; PEREIRA, Lúcia. **O Ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica**. Um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Coimbra: Editora, 2010.

CAPÍTULO 12

O *GUESSING GAME* NA LEITURA DE TEXTOS NA ESCOLA: FUNDAMENTOS E MATERIAIS DE ENSINO

DOI: 10.29327/5410940.1-12

VERA WANNMACHER PEREIRA
DANIELLE BARETTA

COMENTÁRIOS INICIAIS

Este capítulo tem origem em dificuldades de compreensão de textos por alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, evidenciadas em manifestações de professores e familiares e em dados de provas oficiais, situação que exerce efeitos nos desempenhos dos diversos componentes curriculares.

Essa situação necessita de iniciativas, entre elas a aqui disponibilizada, cuja natureza associativa possa aumentar as possibilidades de produtividade, construindo aproximações entre universidades e escolas, espaços geográficos, ciência, arte e tecnologia, campos do conhecimento, teoria e prática, e ensino e pesquisa (Pereira, 2019).

Nessas circunstâncias, este capítulo é desenvolvido em torno do tema da compreensão de textos e estratégias de leitura, com foco no *guessing game*, conforme Goodman (1976). O eixo da exposição, com base em estudos desenvolvidos, está nos fundamentos e nos materiais de ensino com apoio em tecnologias, construídos para alunos de 4º e 5º anos, assim participando das iniciativas que buscam colaborar com o ensino e o aprendizado da leitura na escola e com os estudos sobre esse tópico com

apoio na Psicolinguística e suas interfaces – especialmente, Educação, Psicologia, Fonoaudiologia, Neurociências e Tecnologias.

Tem, este capítulo, como norte, disponibilizar, a professores e pesquisadores, informações sobre materiais de ensino da leitura de poemas e fábulas, com atenção ao *guessing game*, mediados por tecnologias, desenvolvidos em Rede de Universidades e Escolas de três locais do Brasil – Rio Grande do Norte, Bahia e Rio Grande do Sul – vinculados a Grupos Pesquisa, aos quais os participantes estão de algum modo integrados.

As bases teóricas com centro na Psicolinguística em interfaces, como indicado, seguem as recomendações desde Slama-Cazacu (1979) sobre suas possibilidades de aplicação ao ensino e de uso de novos meios. Salientam-se os seguintes tópicos: compreensão e processamento da leitura; cognição (uso) e metacognição (consciência no uso); e estratégias de leitura, com ênfase no *guessing game*.

O presente texto é desenvolvido associando teoria e prática e demonstrando as relações entre fundamentos e ensino, de modo a oportunizar análises e reflexões sobre a produtividade dos materiais propostos. Nessa perspectiva, o leitor tem a sua disposição, sucessivamente, fundamentos teóricos e características dos materiais de ensino produzidos. No fechamento, tem disponíveis os comentários finais que colaboram para reflexões sobre a exposição realizada.

1 FUNDAMENTOS DOS MATERIAIS DE ENSINO

Nesta seção são explicitadas bases importantes para o tratamento da leitura, tema de grande nobreza dadas as condições dos nossos alunos de anos finais do Ensino Fundamental I, como já sinalizado nos comentários iniciais. Esse reconhecimento é necessário para que os profissionais integrem as iniciativas em torno desse tema.

Abrir o presente texto por essas bases é importante para que fique marcado que materiais de ensino da leitura se desenvolvem sobre elas e que os profissionais que estão em seus espaços dedicados a isso ampliem e aprofundem seus conhecimentos nessa direção. Essa condição dá a necessária densidade para a iniciativa, assim fortalecendo as contribuições para o ensino e aprendizado da leitura e para a evolução dos campos de conhecimento envolvidos.

Como pode ser percebido, a leitura está no cerne do estudo desenvolvido, dada sua relação com a linguagem (Pinto, 2020). Ao ser tomada nessa condição, lhe são atribuídos valores científicos e pedagógicos que são tratados a partir daqui em suas relações.

Dada as tantas possibilidades de significados, cabe indicar a perspectiva assumida. A leitura é entendida como um processo cognitivo e metacognitivo que direciona sua atenção para gêneros e tipos textuais e para o próprio processo leitor, utiliza estratégias de leitura e observa as variáveis intervenientes, na busca do processamento e da compreensão do texto, envolvendo assim uso e consciência no uso.

Os gêneros textuais constituem-se em materiais de leitura com função e lugar social, evidenciando nesse aspecto a razão de existirem e de estarem os olhos do leitor a procurá-los e examiná-los continuamente (Bazerman, 2009). Os tipos textuais, por sua vez, os organizam especialmente em relação às sequências dominantes – narrativas, descritivas, expositivas, argumentativas e injuntivas (Adam, 2008).

Nos materiais de ensino da leitura que integram esta exposição, o poema e a fábula são os gêneros textuais de leitura, pois considerados pertinentes e relevantes para alunos de 4º e 5º anos.

As fábulas escolhidas constituem-se em um gênero textual que tem como sequência dominante a narração, mas que pode também apresentar segmentos descritivos, argumentativos, expositivos e injuntivos. Em “O burro e o leão”, por exemplo, originariamente de Esopo, com reescritas diversas, são relatados e debatidos fatos sucessivos que constroem a trama, por meio de sequências narrativas, descritivas e injuntivas importantes. O modo de condução da fábula ocorre também por meio de julgamentos emitidos pelo burro e contestados silenciosamente pelo leão, que têm seu coroamento no desfecho e na moral, indicando a presença de sequências expositivas e argumentativas.

Os poemas selecionados integram um gênero textual constituído de sequências diversas, com diferenças em relação às dominantes, sendo alguns textos mais claros em relação a uma delas. Em “Tecelagem”, de Capparelli (2003), por exemplo, o poema é constituído de seis versos apresentando um diálogo entre uma fiandeira e alguém que a ela se dirige, fazendo-lhe três perguntas – por que fia?, para quem fia? e com que fia?. A essas três perguntas correspondem três respostas da fiandeira. Linguisticamente, há uma repetição sonora do /f/, que torna o poema

musical, valorizando-o esteticamente, assim como há uma interessante coerência na polissemia poética. Esse jogo dialógico dá uma dimensão nítida à injunção, assim como à exposição presente nas relações entre perguntas e respostas.

Diante do texto, sendo a busca do leitor naturalmente a compreensão, todos esses traços estruturais que o constituem são relevantes. O alcance disso depende de uma decodificação produtiva, pois se constituirá em suporte para o processamento da compreensão, assim como exige o entendimento de que compreender ultrapassa a extração de informações e ideias do texto e reconhece o leitor em processo construtivo.

Desse modo, a compreensão do texto resulta de uma intensa interação leitor, texto (com seu autor) e contexto em que estão mergulhados (Giasson, 2000). Essa interação está presente no processamento da compreensão do texto, conforme estudos de Leffa (1996), Scliar-Cabral (2008, 2009) e Smith (2003). No processamento *bottom-up*, as pistas linguísticas são a base para a compreensão, sendo tomadas como objeto de observação, por meio de movimentos do leitor das unidades menores para as maiores. No processamento *top-down*, o leitor parte dos conhecimentos prévios armazenados em sua memória, linguísticos e extralinguísticos, atribuindo sentido ao texto, por meio de adivinhações (predições) sobre a leitura, que constituem o jogo do *guessing game*.

Esses dois tipos de processamento são complementares, combinando características do ascendente e do descendente e assim gerando o processamento interativo, cujo foco está na interação entre os conhecimentos já construídos pelo leitor e as pistas linguísticas do texto. Nesse processo, o leitor formula hipóteses, verifica sua pertinência e toma decisões sobre sua manutenção ou sua alteração (Smith, 2003), sendo um dos modelos interativos importantes o Modelo de Construção-Integração de Kintsch (1998).

Compreensão e processamento da leitura trazem naturalmente estratégias de leitura, pois, associadas ao processamento, proporcionam um caminho aberto para a compreensão.

A Psicologia Aplicada ao Ensino se interessa especialmente por essas relações, com apoio de campos de conhecimento em interface, cabendo o cuidado de preservação desses conceitos-chave nessa combinação teórica. O significado da expressão “estratégias de leitura” exige atenção especial, afastando-o do senso comum e buscando-o na

convergência dos campos de conhecimento em interação. Na visão aqui assumida, consistem em procedimentos cognitivos e metacognitivos do leitor em busca da compreensão. A literatura sobre o assunto (Solé, 1998) apresenta-as organizadas em diferentes categorias, mas sempre nessa perspectiva cognitiva e metacognitiva – *skimming*, *scanning*, leitura detalhada, inferência, predição, automonitoramento, autoavaliação, autocorreção. Cada uma delas pode ser uma prioridade assim como pode estabelecer apoios importantes às demais, formando-se, dessa forma, uma teia em que as estratégias têm papéis específicos, mas também atuam nas conexões de todas, podendo se voltar para determinados níveis da estrutura da língua entre si, assim como para alguns conteúdos do texto, dependendo das escolhas do leitor.

Dessas estratégias, o *guessing game* (predição) tem uma posição reconhecida nessa teia conforme mostram os estudos que o tomam como objeto de análise e reflexão em si e na construção das demais, fazendo dele um tópico marcante na compreensão de textos, conforme estudos desenvolvidos, por Pereira (2002, 2012), com base em Goodman (1976). Seu vínculo com a estratégia de inferência, por exemplo, está no fundo de sua atuação preditiva, pois se apoia nas inferências realizadas pelo leitor. O automonitoramento, a autoavaliação e a autocorreção acompanham os movimentos de adivinhação (predição), possibilitando ao leitor refletir sobre as hipóteses formuladas e tomar decisões sobre confirmações e alterações.

Os materiais de ensino da leitura, mais adiante descritos, decorrem do objetivo de oportunizar aos alunos o desenvolvimento do manejo do *guessing game*, também recebendo nomeações, como já apontado, de adivinhação, antecipação, predição, previsão, tendo sua constituição baseada na interação dos conhecimentos prévios do leitor com as pistas deixadas pelo autor no texto.

Associam-se, a essa perspectiva, as variáveis intervenientes dos movimentos de compreensão – os conhecimentos prévios do leitor armazenados em sua memória, o objetivo de leitura definido pelo próprio leitor ou alguém que o oriente e a natureza do texto em suas características como gênero e como estrutura constituída (Kato, 2007; Borges; Pereira, 2018).

O ensino da leitura, na medida em que se volta para a formação do leitor em suas circunstâncias, deve necessariamente considerar a

complexidade do processo de leitura, sua natureza interativa e as variáveis que nele interferem (Koch; Elias, 2011; Kleiman, 2013). Desse modo, os materiais de ensino da leitura devem ser marcados por essas condições.

Nesse entendimento, os materiais de ensino aqui em exposição têm como objetivo de leitura a compreensão (Leffa, 1996; Colomer; Caamps, 2002; Baretta; Pereira, 2018) e o uso de uma determinada estratégia de leitura - o *guessing game* - e a explicitação de seu uso (Goodman, 1976). Os leitores são alunos de 4º e 5º anos sem conhecimentos prévios precisos sobre esse tópico, pois não integram suas atividades escolares. Os textos que dão suporte são o poema e a fábula, em suas sequências dominantes e construção polissêmica, exigindo processos preditivos – nos poemas, com apoio nos planos constitutivos da língua, e nas fábulas, com apoio na organização linguística dos conteúdos, considerando também esses planos. Em relação ao uso da estratégia de leitura, cabe ao leitor fazer a predição de segmentos, utilizando as pistas linguísticas e os conhecimentos prévios. Quanto à consciência no seu uso, cabe ao leitor explicar o processo por ele realizado para fazer a predição dos segmentos.

Esse delineamento teórico dos materiais de ensino abriga as relações entre cognição e metacognição, com apoio em Leffa (1996), Van Dijk (1998) e Smith (2003), e suas relações com a compreensão leitora e o desenvolvimento metalinguístico, com apoio em Gombert (1998), Mota (2009), Spinillo et al. (2010) e Spinillo (2013).

As concepções próprias desse delineamento teórico colocam os movimentos de uso do *guessing game* nos planos linguístico e cognitivo e os de explicitação desse uso nos planos metalinguístico e metacognitivo, buscando necessariamente as concepções de consciência.

Em relação à consciência, são importantes as contribuições de Baars (1993) - sobre a existência de um processador central que contém os conteúdos conscientes e faz a mediação com processadores especializados não conscientes - e de Dehaene (2001, 2009, 2012) - sobre as evidências de que, a partir do tempo de 270-300 milissegundos, é possível ver diferença entre o processamento consciente e o não consciente, momento em que diferentes áreas do cérebro entram em sincronia.

No que se refere à consciência linguística, são importantes os estudos de Gombert (1992), Poersch (1998), Mota (2009), Spinillo, Mota e Correa (2010) e Pereira e Scliar-Cabral (2014), ao explicitarem suas propriedades e seus vínculos com a consciência e com os planos constitutivos da língua,

donde as categorias denominadas fonológica, morfológica, sintática, léxico-semântica e pragmático-textual.

Os materiais de ensino da leitura aqui em exposição utilizam as concepções e perspectivas nesta seção desenvolvidas e sumarizadas em esquema logo a seguir, especialmente em relação ao uso do *guessing game* (dimensão cognitiva) e à consciência no seu uso (dimensão metacognitiva), de modo a construir a compreensão e seu processamento, com atenção aos conteúdos e à organização linguística dos textos (poemas e fábulas) de leitura.

Quadro 1 - Fundamentos psicolinguísticos dos materiais de ensino do *guessing game*

Cognição	Metacognição
Compreensão e processamento da leitura Estratégias de leitura <i>Guessing game</i>	
Variáveis na leitura Pontos de atenção na leitura	
Uso do <i>guessing game</i>	Consciência no uso do <i>guessing game</i>

Fonte: As autoras (2024)

Os fundamentos até aqui expostos constituem-se na base para as definições dos materiais considerando a prática no ensino com o objetivo previsto e indicado inicialmente. Desse modo, são apresentados, na seção seguinte, esses materiais, no que se refere às suas características de organização dos conteúdos e uso de tecnologias.

2 ORGANIZAÇÃO DOS MATERIAIS DE ENSINO

Os materiais são constituídos de 5 livros do aluno de ensino do *guessing game* na leitura de fábulas e de 5 módulos de ensino do *guessing game* na leitura de poemas, fundamentados teoricamente nos tópicos expostos na seção anterior e resumidos no quadro apresentado ao seu final.

As atividades são mediadas por tecnologias viáveis na escola selecionada para aplicação, com apoio de computadores e tela de

projeção no Laboratório de Informática disponível, cabendo a aplicação aos professores das turmas identificadas, preparados previamente e acompanhados pela Supervisão Escolar, todos integrados formalmente ao estudo.

Os materiais, inicialmente, foram elaborados no formato de *slides* do PowerPoint para, em seguida, serem virtualizados. Desse modo, é possível usá-los tanto *online* como *offline*, dependendo das condições da escola.

Para a virtualização das atividades utilizou-se a plataforma Pear Deck. O Pear Deck é um complemento para o Google Slides que permite a criação de apresentações interativas, inserindo questões que podem ser respondidas pelos estudantes diretamente nos *slides*, em seus próprios dispositivos eletrônicos (*smartphones*, computadores, *tablets* etc.).

O material pode ser utilizado tanto em aulas síncronas como assíncronas, uma vez que permite a apresentação das atividades de duas formas: na primeira, o professor controla o andamento das atividades, avançando os *slides* após todos os alunos terem respondido às questões, e o *feedback* é apresentado na sequência; na segunda, por sua vez, cada aluno controla a realização da tarefa, avançando no seu ritmo e o professor apresenta o *feedback* posteriormente.

Os materiais de ensino com apoio em fábulas constituem-se em 5 livros denominados “O *guessing game* na leitura de fábulas – Livro do aluno”, cada um com tarefas de predição leitora de uma fábula originária de Esopo: 1) O burro e o leão; 2) A cegonha e a raposa; 3) O galo e a pérola; 4) O lobo e o cordeiro; 5) O corvo e a raposa. Essas tarefas estão apoiadas nas proposições narrativas de Adam (2008): Entrada – Título, Prefácio ou Resumo: Pn0; Situação inicial - Orientação: Pn1; Nó (Desencadeador) - Pn2; Re-ação ou Avaliação Retrospectiva: Pn3; Desenlace (Resolução): Pn4; Situação final (última frase): Pn5; Encerramento ou Avaliação Final: Moral – PnΩ.

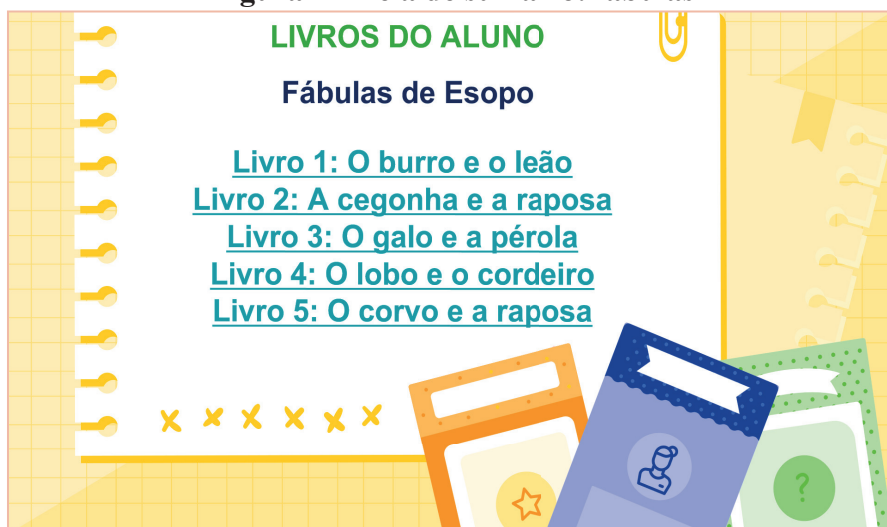
Nesse paradigma, cada fábula é distribuída em segmentos, de modo a corresponder a essas Pns, denominadas Fichas, numeradas sucessivamente e apresentadas gradativamente, e nessa sucessão, ao aluno. Esse modo de organização e apresentação está vinculado à estrutura do texto em ações dos personagens e à natureza da tarefa do leitor de realização do *guessing game* em suas dimensões de uso e consciência no uso.

Assim constituídos os Livros do aluno, cada Ficha disponibilizada apresenta 2 tarefas de dimensão cognitiva para escolha de 1 entre 4 alternativas, sendo 1 de compreensão e 1 de predição (sobre o que vem a seguir na fábula), e 2 tarefas de dimensão metacognitiva para escolha de 1 ou mais alternativas, explicando como fez a predição - 1 sobre o apoio, para responder, nos conhecimentos prévios e/ou nas pistas linguísticas e 1 sobre o apoio em outras estratégias de leitura - *skimming*, leitura detalhada, automonitoramento, (abrangendo autoavaliação e autocorreção).

A seguir, são apresentados exemplos detalhando as referidas atividades constantes no material de ensino com fábulas.

Após a abertura do material, é apresentado um *slide* em que constam os textos a serem trabalhados. Para acessar as atividades, os alunos devem clicar no *link* que contém o título do texto.

Figura 1 – Tela de sumário: fábulas

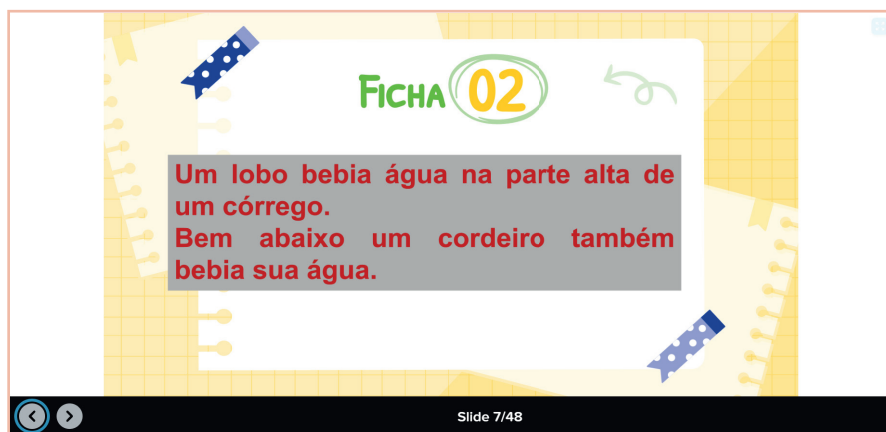


Fonte: As autoras (2024)

Na sequência, será aberta uma página da internet que levará às atividades elaboradas no Pear Deck.

No *slide* seguinte, o aluno terá acesso a um fragmento do texto para, em seguida, responder a quatro tipos de questões referentes ao trecho lido.

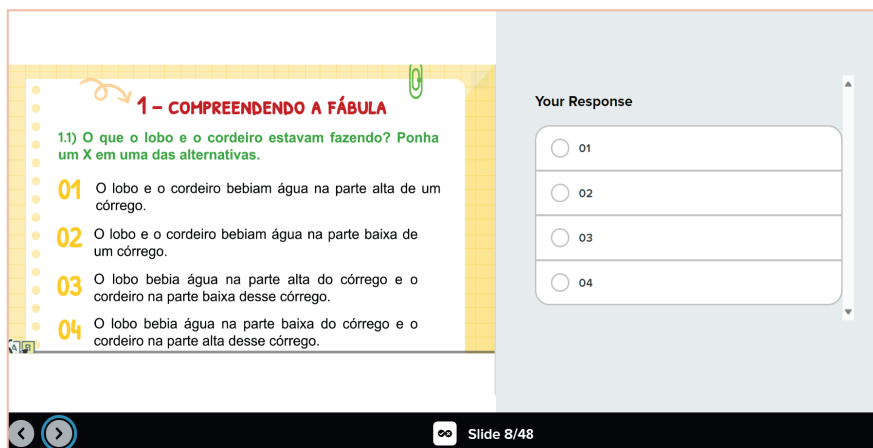
Figura 2 – Fragmento do texto



Fonte: As autoras (2024)

O primeiro tipo de atividade consiste na compreensão do conteúdo do fragmento lido para assegurar que a decodificação foi realizada de forma adequada.

Figura 3 – Atividade de compreensão



Fonte: As autoras (2024)

O segundo tipo de atividade refere-se à tarefa de previsão propriamente dita, na qual o aluno deverá antecipar os acontecimentos do texto com base nas pistas apresentadas até o momento e no seu conhecimento prévio.

Figura 4 – Atividade de previsão

2 - PREVENDO O QUE VEM A SEGUIR

2.1) O que aconteceu, em seguida, na fábula? Ponha um X em uma das alternativas.

01 O lobo disse que sua água estava sendo sujada pelo cordeiro.

02 O cordeiro disse que sua água estava sendo sujada pelo lobo.

03 O lobo disse que o cordeiro não estava sujando a água.

04 O lobo disse que nem ele nem o cordeiro estavam sujando a água.

Your Response

01

02

03

04

Slide 9/48

Fonte: As autoras (2024)

Os dois últimos tipos de tarefa são voltados para o desenvolvimento da dimensão metacognitiva. No primeiro tipo, o foco são os elementos linguísticos ou extralinguísticos analisados no processo de compreensão, enquanto, no segundo, a atenção recai nos procedimentos e estratégias utilizados nesse processo. Essas questões levam o aluno a refletir sobre a maneira como chegou a uma dada resposta, focalizando, desse modo, o processo utilizado ao responder à pergunta. Essas são as perguntas que mais favorecem o ensino da compreensão, pois permitem não apenas a produção de uma resposta, mas também a reflexão sobre o modo como ela foi construída e a explicitação da argumentação que a sustenta (Viana et al, 2010).

Figura 5 – Atividade metacognitiva – elementos linguísticos e extralinguísticos

3 - MOSTRANDO COMO FEZ A PREVISÃO

3.1) Ponha um X nas alternativas que mostram o que você usou para fazer a previsão.

01 Usei bastante o que estava escrito.

02 Usei pouco o que estava escrito.

03 Usei bastante o que eu já sabia.

04 Usei pouco o que eu já sabia.

Your Response

01

02

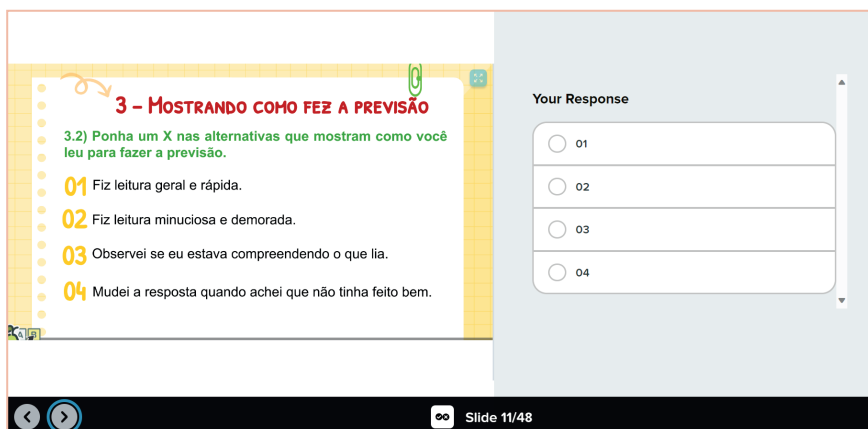
03

04

Slide 10/48

Fonte: As autoras (2024)

Figura 6 – Atividade metacognitiva – procedimentos e estratégias



Fonte: As autoras (2024)

Essa estrutura repete-se nos demais fragmentos do texto e mantém-se ao longo do material de fábulas.

Os módulos com apoio em poemas são constituídos de tarefas de predição voltadas para a consciência linguística: consciência fonológica (módulo 1); consciência morfológica (módulo 2); consciência sintática (módulo 3); consciência léxico-semântica (módulo 4); consciência pragmático-textual (módulo 5). Os módulos 1 a 4 são constituídos de 3 tarefas e o módulo 5, dada sua extensão, de 5 tarefas. Cada tarefa é apoiada em 1 poema.

Os módulos são organizados com a predição voltada para os níveis de consciência linguística, como referido, correspondendo cada um deles a um nível de consciência linguística predominantemente. Cabe o importante registro de que há uma interação natural entre esses níveis própria da interação da estrutura da língua, especialmente considerando tratar-se de um ensino de leitura de texto e não de segmentos linguísticos isolados. Esse entendimento se fortalece na natureza polissêmica do texto de leitura. Desse modo, convém o cuidado de uso da palavra “predominantemente”, dada a ideia de teia, decorrente da natureza interativa, no uso dos níveis da língua, da consciência linguística e das estratégias de leitura.

Cada tarefa segue um percurso estabelecido para todas: apresentação do texto com alguma(s) incompletude(s) e instrução para completamento, exigindo do aluno o uso do *guessing game*, em dimensão cognitiva, com disponibilidade de alternativas para indicação. A seguir, mediante nova instrução, o aluno é solicitado a explicar suas reflexões que o conduziram às

indicações feitas. Nesse momento, ele realiza um processo de consciência no uso da estratégia, em dimensão metacognitiva, podendo escolher mais de uma das possibilidades disponibilizadas.

Como exemplificação, a seguir está explicitada a tarefa 1 do módulo 2, em que o aluno deve realizar atividades próprias do jogo do *guessing game* com atenção à consciência morfológica.

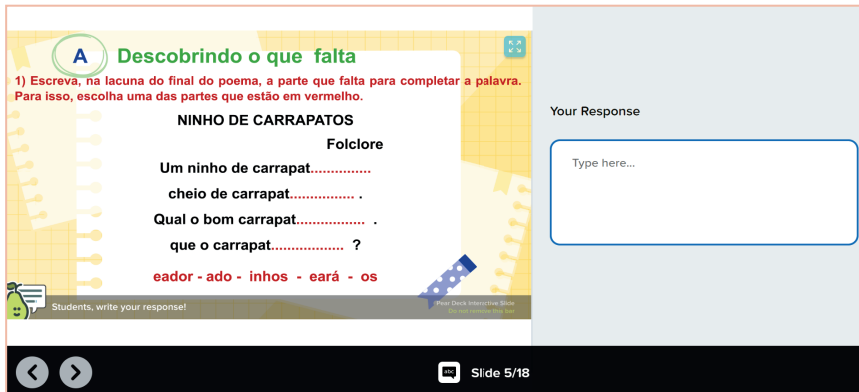
Figura 7 – Tela de sumário: módulo 2 / poemas



Fonte: As autoras (2024)

A tarefa 1 é baseada na análise de um trava-língua. Como atividade de uso da estratégia (dimensão cognitiva), o aluno deve observar as pistas linguísticas, associando-as a seus conhecimentos prévios, e prever os segmentos (morfemas) das lacunas, escolhendo-os entre os disponibilizados.

Figura 8 – Tarefa 1: módulo 2 / poemas

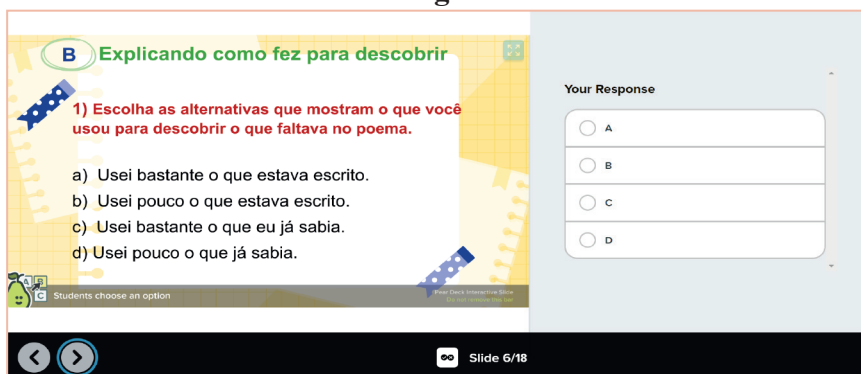


Fonte: As autoras (2024)

Na dimensão metacognitiva - consciência no uso da estratégia, o aluno realiza 3 atividades dessa natureza, colocando atenção no processo utilizado para fazer as predições. Desse modo, seu ponto de observação passa a ser o seu próprio pensamento durante a realização das atividades de uso da estratégia.

Na primeira atividade, o aluno deve escolher a(s) alternativa(s) que indica(m) o apoio em pistas linguísticas (pouco/bastante) e/ou em conhecimentos prévios (pouco/bastante).

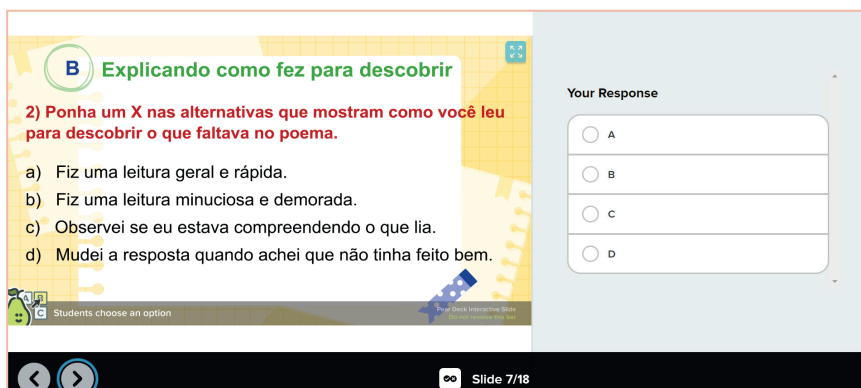
Figura 9 – Atividade metacognitiva – elementos linguísticos e extralinguísticos



Fonte: As autoras (2024)

Na segunda atividade, cabe-lhe selecionar a(s) alternativa(s) que indica(m) o apoio em outras estratégias (leitura detalhada, *skimming*, automonitoramento, abrangendo autoavaliação e autocorreção).

Figura 10 – Atividade metacognitiva – procedimentos e estratégias



Fonte: As autoras (2024)

Na terceira atividade, ele deve apontar a(s) alternativa(s) que indica(m) se considerou o som dos segmentos, o sentido dos segmentos, se não soube explicar, se respondeu sem pensar.

Figura 11 – Atividade metacognitiva – critérios de análise

The image shows a digital interface for a metacognitive activity. On the left, a yellow background contains a question labeled 'B' titled 'Explicando como fez para descobrir'. The question asks the student to choose alternatives that show how they chose parts for gaps in a poem. Four options are listed: a) 'Escolhi as partes que combinavam pelo sentido.', b) 'Escolhi as partes que combinavam pelo som.', c) 'Não sei dizer como fiz para responder.', and d) '“Chutei” a resposta.' Below the question, a small icon of a person and the text 'Students choose an option' are visible. On the right, a grey area titled 'Your Response' contains four radio button options labeled A, B, C, and D. At the bottom of the interface, there are navigation arrows and a 'Slide 8/18' indicator.

Fonte: As autoras (2024)

Apresentados os fundamentos e a proposta de materiais de ensino da compreensão leitora com foco no *guessing game* na antecipação, seguem algumas retomadas e reflexões.

COMENTÁRIOS FINAIS

Como apontado nos comentários iniciais, este capítulo tem origem em dificuldades de alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I na compreensão de textos evidenciadas em resultados de provas oficiais e em manifestações dos participantes envolvidos.

Reflexões sobre essa situação indicam a necessidade de ações conjuntas entre universidades e escolas aproximando espaços, campos de conhecimento, ciência, arte e tecnologia, teoria e prática, e ensino e pesquisa (Pereira, 2019) em torno do tema da compreensão de textos direcionado para a elaboração de materiais de ensino produtivos. Para tais ações, a Psicolinguística se disponibiliza como caminho aberto, especialmente nas interfaces com campos que apresentam possibilidades para trabalho produtivo - Educação, Psicologia, Fonoaudiologia, Neurociências e Tecnologias.

Considerando a origem indicada e as observações realizadas, no presente capítulo a atenção é dirigida, com base em estudo realizado, a materiais de ensino da compreensão textual com foco na estratégia de leitura denominada *guessing game* (Goodman, 1976) e com apoio tecnológico, em seus fundamentos psicolinguísticos e modo de organização, aproximando universidades e escolas de três estados brasileiros por meio de pesquisadores, acadêmicos e professores e alunos de escolas, assim constituindo uma Rede de Universidades e Escolas, condição desejável.

Essa aproximação favorece a qualificação dos materiais de ensino em sua organização de conteúdos e apoio tecnológico, o reconhecimento de sua relevância para geração de possíveis intervenções no contexto que os origina e a valorização de seu delineamento teórico sobre uso e consciência no uso do *guessing game* para os estudos psicolinguísticos referentes à compreensão textual.

Cabe registrar, neste momento, que o propósito que anima sua escrita pode estar sendo alcançado ao disponibilizar aqui, a professores, pesquisadores e estudantes que se dedicam ao ensino, ao aprendizado e à pesquisa da compreensão de textos por alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, um produto importante do estudo desenvolvido – os materiais de ensino elaborados com foco em processos cognitivos e metacognitivos e gerados com apoio tecnológico. Do mesmo modo, é oportuno o registro da Rede Universidades e Escolas como um caminho produtivo, possibilitando a realização de interações de conhecimentos, experiências e convicções de participantes de instituições de ensino e pesquisa de três estados brasileiros. Por último, é importante referir a contribuição aos estudos psicolinguísticos ao desfiar o *guessing game* como uma estratégia de leitura em conexão com outras e como uma possibilidade de aplicação pedagógica com uso tecnológico na leitura de poemas e fábulas em dimensões cognitiva e metacognitiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, J. M. **A Linguística: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BAARS, B. J. **A cognitive theory of consciousness**. Cambridge: Cambridge Univ., 1993.

BARETTA, D.; PEREIRA, V.W. Compreensão literal e inferencial em alunos do Ensino Fundamental. **Signo**, v. 43 (77), p. 53-61, 2018.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2009.

CAPPARELLI, S. **11 poemas para crianças**. Porto Alegre: L&PM, 2003.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler e ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BORGES, C. B.; PEREIRA, V. W. Relações entre compreensão leitora, procedimentos de leitura e conhecimentos prévios, considerando objetivos de leitura. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, Maringá, v. 40 (n.2), p. 1-12. 2018. Disponível em <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v40i2.41841>.

CRUZ, V. **Uma abordagem cognitiva da leitura**. Lisboa: Lidel Edições, 2007.

DEHAENE, S. **The cognitive neuroscience of consciousness**. Amsterdam: Elsevier Science Publishers, 2001

DEHAENE, S. Signatures of consciousness – a talk by Stanislas Dehaene. **Edge in Paris**. Entrevista concedida a Edge Foundation, Inc., 2009. Disponível em: <https://www.edge.org/conversation/signatures-of-consciousness>. Acesso em: 15 jul. 2020.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GIASSON, J. **A compreensão na leitura**. Porto ASA Editores, 2000.

GOMBERT, J. E. **Metalinguistic Development**. Chicago: Univerity Chicago Press, 1992.

GOODMAN, K. S. Reading, a psycholinguistic guessing game. *In: Singer, H.; Rudell, R. (eds) Theoretical models and processes of Reading*. Newark: International Reading Association, p. 497-508, 1976.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KINTSCH, W. **Comprehension: a paradigm for cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2013.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2011.

LEFFA, V. J. (1996) **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre; Sagra-Luzzatto.

MOTA, M. **Desenvolvimento metalinguístico**: questões contemporâneas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

PEREIRA, V. W. Arrisque-se... Faça o seu jogo. **Letras de Hoje**. Porto Alegre: EDIPUCRS v. 37 (n.128), p. 47-64., 2002

PEREIRA, V. W. A predição na teia de estratégias de compreensão leitora. **Revista Confluência**. Rio de Janeiro: Ed. Instituto de Língua Portuguesa, v. 1, p. 81-91. Disponível em: <http://lp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/291.pdf>.

PEREIRA, V. W. Formação de professores para o ensino da compreensão leitora na escola. *In*: Mota, M. B.; Name, C. (orgs.) **Interface linguagem e cognição**: contribuições da Psicolinguística. Tubarão: Copiart, p. 139-158, 2019.

PEREIRA, V.W. ; Scliar-Cabral, L. **Compreensão de textos e consciência textual**. Caminhos para o ensino nos anos iniciais. Florianópolis: Insular, 2012.

PINTO, M. G. L. A pesquisa em linguagem ou da exploração de um complexo disciplinar com exigências metodológicas próprias. *In*: Pereira, V. W.; GUARESi, R. (orgs.) **Leitura e escrita em avaliação**: A ciência em busca de maior esclarecimento da linguagem verbal [Livro Eletrônico]. Vitória da Conquista: Grafema e Fonema, p. 25-49. ISBN 978-65-87245-02-7, 2022.

POERSCH, J. M. Uma questão terminológica: consciência, metalinguagem, metacognição. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 33, (n. 4), p. 7-12, 1998. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/15114>.

ROCHA, R. **Fábulas de Esopo**. São Paulo: FTD, 1996.

SCLIAR-CABRAL, L. Processamento bottom-up na leitura. Veredas – **Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 12 (n. 2, p. 24-33, 2008. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo02.pdf>.

SCLIAR-CABRAL, L. Processamento da leitura: recentes avanços das neurociências. *In*: Pereira, V. W.; Costa, J. C. da (orgs.) **Linguagem e cognição**: relações interdisciplinares. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 49-60, 2009.

SLAMA-CAZACU, T. **Psicolinguística aplicada ao ensino de línguas**. São Paulo: Pioneira, 1979.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SPINILLO, A. G. A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: considerações teóricas e aplicadas. *In*: Mota, M. P. da; SPINILLO, A. G. (orgs.). **Compreensão de textos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 171-198, 2013.

SPINILLO, A. G.; MOTA, M. M. P. E.; CORREA, J. Consciência metalinguística e compreensão da leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. **Educar em Revista**. Curitiba: Ed. UFPR, n. 38, p. 157-171, 2010.

VAN DIJK, T. A. **La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1992.

VIANA, F. L., RIBEIRO, I., FERNANDES, I., FERREIRA, A., LEITÃO, C., GOMES, S., PEREIRA, L. **O ensino da compreensão leitora**. Coimbra: Edições Almedina, 2010.

CAPÍTULO 13

PRETEXTOS CON-TEXTOS EXPERIENCIAS DE LECTURA Y LITERATURA PARA LA COMPRENSIÓN

DOI: 10.29327/5410940.1-13

HENRY WILSON LEÓN CALDERÓN
DINA SOFÍA GUALDRÓN ALVAREZ

INTRODUCCIÓN

La literatura en la escuela, para nuestras experiencias de aula, está relacionada más con el proceso de formación de pensamiento crítico desde la interdisciplinariedad, que al seguimiento temático del programa curricular de la escuela. Lo que la escuela hace con el texto literario, generalmente, está fundado en principios reiterativos: control, información, memorización de datos histórico-formales de los textos literarios y/o de sus autores. No es difícil saber que esto ocurre, porque los bajos resultados en las pruebas nacionales (Pruebas Saber, Saber Pro) e internacionales (Pisa) relacionadas con la lectura así lo demuestran. Por supuesto que la lectura no se limita exclusivamente a la literatura y mal se haría considerar que por no hacerlo en específico desde un tipo de conocimiento, esto incide negativamente en los demás, pero lo que resulta necesario resaltar es que lo que ocurre en una asignatura en torno a la lectura, es muy similar en las demás áreas de conocimiento. Teniendo en cuenta esto se ha venido trabajando en estrategias que puedan contribuir a transformar estas prácticas y sean insumo para poder mejorar los procesos en otras áreas del conocimiento que atraviesan el currículo escolar.

¿Por qué la literatura? ¿Por qué no sencillamente la lectura? La respuesta tiene que ver con que la literatura en la escuela ha tenido un trato segregado como parte de los temas del área de Humanidades – Lengua Castellana (resumen de la obra, autor, época), en la escuela secundaria y, para el caso de la escuela primaria, como sinónimo de formación, entendido esto como lecturas que dejan enseñanzas a través de las cuales se busca instalar el *buen* comportamiento. Lo que da como resultado esta manera de ejercer la práctica de lectura es que no solo la literatura sale mal ubicada, como una forma propia de conocimiento, sino que a ello se suman las falencias en la lectura producto de procesos centrados en la reiteración de información y no en el desarrollo de la capacidad de comprensión.

En este sentido, la comprensión se convierte en el talón de Aquiles de todo el proceso educativo, pero principalmente, en el caso de la literatura, para acceder al disfrute de aquellos conocimientos que subyacen bajo la superficie del texto (subtexto). Es en la superficie en la que navegan las habilidades comunicativas de los estudiantes, tan insistentemente trabajadas en el aula. Sumergirse en ese mundo de posibilidades requiere el abordaje de estrategias que pongan en ciernes las dificultades, pero también las oportunidades que, paradójicamente, ellas mismas ofrecen. De esto trata esta propuesta que presentamos: utilizar **PRETEXTOS**, escapatorias a lo establecido, que permitan trabajar **CON** las diferentes maneras de producir **TEXTOS** (visual, sonoro, audiovisual, corporal), acercando a los estudiantes tanto a las posibilidades que brinda la **LECTURA**, las inmensas oportunidades de disfrute que produce zambullirse en el fascinante mundo de la **LITERATURA**, desde una mirada interdisciplinar.

1 LECTURA – LECTURAS Y ESCRITURA – ESCRITURAS

La lectura es un actor importante en el aprendizaje y es una de las áreas de evaluación de las pruebas internacionales PISA de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), a la que los países le dan importancia para tomar decisiones en la política educativa, porque lo que se evalúa permite entender la relación entre la capacidad para identificar ideas y argumentos en los textos escritos (continuos o discontinuos) y la destreza para poder reconocer problemas y planteamientos de diferente

orden, incluso en formatos electrónicos (OCDE, 2019). En Colombia la lectura tiene una definición oficial, del Ministerio de Educación Nacional (MEN), es lo que se espera formar desde el Sistema Educativo: “el acto de leer se entenderá como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector” (MEN, 1998, p. 49). Este enunciado en los Estándares de Competencia del Área de Lenguaje dispone tres fundamentos que enmarcan la enseñanza del lenguaje y pertenecen al campo de la pedagogía: enseñanza de la lengua castellana, enseñanza de la literatura y enseñanza de otros sistemas simbólicos (MEN, 2005). En lo que respecta a la lectura los fundamentos pedagógicos de la literatura indican lo que se espera que un estudiante tenga en sus haberes de desarrollo y de conocimiento en los órdenes: cognitivo, pragmático, emocional, cultural e ideológico. Se conciben como principios universales de la comprensión, la inferencia y la capacidad crítica, y son parte importante de los alcances esperados:

Se apunta a que se llegue a leer entre líneas, ver más allá de lo evidente [...] construir sentidos transformadores de todas las realidades abordadas [...] desarrollar [...] la capacidad de formular juicios sustentados acerca de los textos, esto es, interpretarlos y valorarlos en su verdadera dimensión [...] una pedagogía de la literatura centrada básicamente en la apropiación lúdica, crítica y creativa de la obra literaria (MEN, 2005, p. 25-26).

Esto se logra desde el desarrollo en el estudiante de la capacidad de comprensión de lectura y su *incorporación* en la literatura como experiencia (Larrosa, 2012). Lo que enuncia el documento base entra en estado de latencia en las evidencias de aprendizaje o aprendizajes estructurantes determinados para cada uno de los grados (MEN, 2016). El término estructurante se entiende “como el conjunto coherente de conocimientos y habilidades con potencial para organizar los procesos necesarios en el logro de nuevos aprendizajes, y que, por ende, permiten profundas transformaciones en el desarrollo de las personas” (MEN, 2016, p.5). En lo que corresponde a los estudiantes de grados 5° y 6°, se acentúan aspectos formales, por ejemplo: el reconocimiento de la obra literaria como posibilidad de circulación de conocimiento (sin determinar qué tipo de conocimiento); interpretar los enunciados temáticos y de argumento del texto literario (no se promueve la exploración de

posibilidades de interpretación desde lo que se comprende a partir de la propia experiencia); el recitado enfatiza el ritmo y la rima como recursos de comunicación emotiva (limita las posibilidades de interpretación, omite la relación del texto con la capacidad de comprensión de él por parte de quien interpreta); se busca presentar el sentido global del mensaje, el texto literario visto desde la (en singular) intención comunicativa y no las (en plural) diversas alternativas comunicativas. El texto en sus diferentes componentes permite esta exploración: el título, como síntesis de una historia, estimula la imaginación, la incertidumbre, la especulación, pero también el deseo de saber qué hay detrás de él; una imagen de portada tiene perspectivas similares (Jolibert, 1998; Montero, 2021; Ferreiro; Siro, 2008; Nikolajeva, 2014).

La escritura, el acto mismo de escribir, se instaura en la misma línea de la lectura, es decir que lo significativo, la construcción de mundos de significado, siguiendo unas reglas lingüísticas, es un proceso tanto social como individual “en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural [...] que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo” (MEN, 1998, p. 49). En este caso la escritura se ubica en la relación competencia (conocimiento del código escrito) y actuación, lo que se puede hacer con él. Cassany (2005) resume esta relación entre competencia y actuación como una dupla que no se puede separar, lo uno no puede ser sin lo otro. La competencia determina ese conjunto de conocimientos agrupados en la gramática y el saber propio del código representativo de forma escrita de esa lengua; por su parte la actuación determina la forma en que esos conocimientos que hacen parte del acervo aprehendido se traslada a las estrategias comunicativas del autor “la actuación es la *composición del texto*, es el conjunto de estrategias comunicativas que son utilizadas por los autores para producir un escrito” (Cassani, 2005, p. 20, resaltado en el texto original). Es en las estrategias del escritor en las que radica la fuerza misma de la escritura, porque en ellas está la esencia de un proceso que parte de la idea-necesidad de escritura, hasta cuando se da cierre al escrito, para que sea leído por otros. En este proyecto se asume la escritura desde encontrar ideas para compartir, sin que los componentes gramaticales sean un impedimento para la producción escrita. Teniendo en cuenta el gran valor de la literatura retomamos a García Márquez (1995), quien en *Un Manual para ser Niño*

nos recuerda que: “nadie enseña a escribir, salvo los buenos libros leídos con la aptitud y la vocación alertas” (p. 10).

En este proyecto la imagen fija y en movimiento, el gesto corporal, contienen una serie de códigos sociales – culturales que son producidos de forma individual y colectiva, por tanto son recursos igualmente consolidados a través de los cuales se producen formas de relato. El teatro gestual (en el que se omiten las palabras) integra el movimiento y gesto corporal con el sonido y en el caso de los relatos sonoros, es la yuxtaposición y secuencias sonoras las que producen narrativas “el relato puede ser soportado por el lenguaje articulado, oral o escrito, por la imagen, fija o móvil, por el gesto y por la combinación ordenada de todas estas sustancias” (Barthes, 1977, p. 65). En este contexto, es que se hace referencia a otras formas de lectura y de escritura, que son exploradas en el proceso, como lo refiere Remolina (2013) desde la manera en que Freire conceptúa la lectura se trata de una lectura del mundo que precede a la palabra, para que a través de ella se logre el dominio y transformación de la realidad, porque en su conjunto hacen parte de un mismo proceso.

2 LITERATURA Y LITERATURA INFANTIL

La literatura como concepto ha tenido un recorrido histórico con diferentes aristas que abarcan tanto lo científico, como lo filosófico, lo argumentativo del discurso escrito y en tiempos muy recientes S. XVIII – S. XIX, como una forma artística que incluye la poesía, la novela, el cuento e incluso el texto dramático; se aleja del lenguaje preciso de las ciencias o de la filosofía y del lenguaje fundamentalmente comunicativo – relacional de corte inmediatista de la cotidianidad, para ubicarse en el espacio de la imaginación, la fantasía, busca causar extrañeza, escudriñar en la memoria, las emociones, sensaciones a través de la palabra escrita en procura de trascender el lugar y el momento (Castagino, 1974; Urrejola, 2011).

La literatura da a la palabra un carácter muy particular, porque hace visible, a su vez, la(s) cultura(s), las manifestaciones de lo humano, de la ciencia y de los otros lenguajes del arte (MEN, 1998). El abordaje de la literatura está asociada a la capacidad crítica y la experiencia misma de lectura, de modo que se promueva el diálogo entre lector – autor y sus intertextualidades. Sin embargo, no resulta fácil determinar lo que

eso significa para la infancia, es decir la Literatura Infantil. La tendencia ha sido reducirla a la enseñanza escolarizada, donde prima el mensaje que ayude a establecer unos tipos de comportamiento acorde a una etapa del desarrollo denominada infancia (Borja; Alonso; Ferrer, 2010). Estos mismos autores concluyen que una manera de entender lo que esto significa es “Considerar la infancia y la juventud desde una perspectiva simbólica, textual y discursiva, facilitando su comprensión y explicación, en interacción con las realidades sociales en los niveles de narración, significación, comunicación e interpretación (contextos)” (p. 175).

Lo más importante está en, como lo plantea Graciela Montes (2001), esa cualidad indomable de la palabra en la lectura y la escritura literaria, ella no tiene un solo lugar de significación, puede llevar a la incertidumbre, el riesgo, pero también a lugares donde habita la tranquilidad:

[...] la lectura y la escritura siguen siendo, afortunadamente, zonas indómitas, que tienen sus océanos de familiaridad pero también sus islas de extrañeza, sus territorios tranquilos [...] también sus márgenes peligrosos, que hay que atravesar audazmente y por la cuerda floja (Montes, 2001, p. 72).

La literatura como arte de la palabra, encierra en sí un mundo que explora la realidad y lo hace desde la experiencia misma. Tanto en la lectura como en la escritura no es lo que pasa es lo que nos pasa (Larrosa, 2012).

3 COMPREENSIÓN LECTORA

Las posibilidades de la lectura, en sus diferentes formas, trasciende el espacio escolar y la edad de escolarización: se prolonga a lo largo de la vida, debido a que la(s) lectura(s) permite(n) la construcción del mundo a través de los significados y las representaciones que de él se hacen para aprender la realidad, por tanto, comprender lo que se lee “Comprender un texto [...] implica integrar la información que se presenta en distintas partes de lo leído [...] construir significado, vinculando el conocimiento del mundo que [se] posee” (UNESCO, 2019, p. 1). La comprensión lectora es una de las tareas que genera mayor dificultad en la escuela.

Se tiene en cuenta que el mundo de significaciones de la realidad está en consonancia con las construcciones de realidad a través del lenguaje convertido en texto (visual, sonoro, etc.) en el marco de un contexto

social propio de una comunidad y de un territorio “The reader generates meaning in response to text by using previous knowledge and a range of text and situational cues that are often socially and culturally derived” (OCDE, 2018, p. 9). Esto es mucho más que el flujo de la información presente en el texto para ser reproducida, ya que corresponde a un nivel básico de lectura: la decodificación literal. Se trata entonces de propiciar dispositivos y habilidades que permitan navegar en las posibilidades de combinación de esa información, de explorar en las significaciones aquello que no está en el texto mismo pero que se encuentra en otros textos, en las cosas, en las acciones, en la(s) experiencia(s): en diversos lugares que bien pueden estar alejados del texto, que corresponde a la comprensión inferencial (UNESCO, 2019).

Cuando se refiere a la lectura de textos literarios, se requiere un acercamiento general de lo que trata el texto y de una interpretación global del relato. Esto implica, como lo sugiere la UNESCO (2019), la interacción de tres elementos fundamentales: 1. integrar la información implícita; 2. interpretar expresiones en lenguaje figurado; 3. desafiar el conocimiento del mundo. En procura de respuestas con respecto a la lectura, la psicolingüística ha estudiado al menos dos modelos de lectura: una descendente (Top-down) y otra ascendente (Bottom-up). En el primer caso (descendente), las capacidades cognitivas y de lenguaje del lector son la clave fundamental para la construcción de significados. El lector en su proceso de lectura se vale del lenguaje disponible y de la información que percibe para hacer predicciones, de modo que le permita tomar decisiones sobre los significados: confirmarlos o rechazarlos: “As the information is processed, tentative decisions about meaning are confirmed, rejected, or refined as the Reading progresses” (Ngabut, 2015, p. 26). Por su parte, el modelo ascendente (Bottom-up) se aplica principalmente en el aprendizaje de la lectura. Se trata de un proceso de identificación y relación entre letras, palabras y sonidos. De la correcta identificación de esta relación imagen – sonido, derivan los significados. En este modelo, la relación entre la representación gráfica y la fortaleza del lenguaje oral es fundamental para el desarrollo de la lectura, como sostiene Ngabut (2015, p. 27): “The followers of these models have argued that reading is essentially the translation of graphic symbols into an approximation of oral language”.

Una tercera posibilidad son los Modelos Interactivos (Interactive Models) donde las habilidades en lectores avanzados se hacen manifiestas en los procesos ascendente y descendente, ocurren simultáneamente. Pero no solamente porque la lectura estructura la capacidad de reconocimiento y de significación, sino porque se dan otras acciones que, bien orientadas en el aprendizaje y la práctica, ponen en interacción el lenguaje, los conocimientos adquiridos, las habilidades del pensamiento, los procesos de pensamiento: “So, it is a complex process in which the recognition and comprehension of written symbols are influenced by reader’s perceptual skills, decoding skills, experiences, language backgrounds, mind sets, and reasoning abilities” (Ngabut, 2015, p. 27). Es en esta vía se instauran las experiencias que se presentan. Se trata de proponer estrategias que permitan ir más allá de la información dada, parafraseando a Bruner (2004). La pregunta, la interacción entre diferentes lenguajes, incluido el lenguaje y pensamiento matemático, las posibilidades de interpretación, de producción y de representación son la esencia de la propuesta. Por supuesto y por tratarse de niños y niñas entre los 9 y 11 años, el juego es fundamental.

4 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Esta experiencia ocurre en un Colegio Oficial, ubicado en el Noroccidente de Bogotá, D.C., en la localidad de Engativá. Los estudiantes que participan pertenecen a los grados quinto y sexto de Educación Básica. Sus edades oscilan entre los 9 y los 12 años. La propuesta surge de manera incipiente en el año 2019. Durante los años 2020 y 2021, tiempo de pandemia, se permitió la exploración de nuevas perspectivas, teniendo en cuenta el diseño de guías interdisciplinarias que dieran respuesta a la necesidad de dar continuidad al proceso académico en casa. Desde finales del 2021 se dio más énfasis a la literatura como estrategia desde la cual tender un puente para resarcir las dificultades causadas cuando la escuela se trasladó a la casa: indisposición por el aprendizaje, difícil realidad social, problemas emocionales causados por el encierro prolongado, carencias para apoyar el trabajo escolar, violencia intrafamiliar. Los mismos padres lo reconocen en una investigación realizada en este colegio en el año 2020 “En el colegio asistías a tu clase, ibas al aula de tecnología, la biblioteca ... aquí en casa ... volvimos nuestros hijos cuadriculados frente a un computador en menos de cinco meses” (León; Gualdrón; Cruz, 2021, p. 224).

Las actividades tienen una estructura similar para su presentación, teniendo en cuenta el modelo Enseñanza para la Comprensión (EpC) que rige a la institución: Título, Hilo Conductor, Meta de Comprensión, Descripción de la experiencia.

5 LITERATURA, RELATOS Y RE-CREACIONES

Hilo conductor: Literatura y lectura en voz alta: narración, expresión y re-creación.

Meta de Comprensión: El estudiante comprende la manera en que un relato evoca experiencias y exploración de otros significados cuando es interrogado.

Descripción de la experiencia:

En esta experiencia se trabajó con varios títulos y autores: 1. Juan y la habichuela mágica (Roald Dahl); 2. La Cenicienta (Rohald Dahl); 3. La sin calzones (Germán Pinzón); 4. Donde comienza el mundo (Truman Capote); 5. El monstruo amigo mío (Eduardo Galeano); 6. La abeja haragana (Horacio Quiroga). La selección de los cuentos tuvo los siguientes criterios: la historia debía cautivar, que el lenguaje con el que estuviera escrito permitiera cercanía y familiaridad a los estudiantes con el relato, los autores tuvieran reconocimiento como escritores, la extensión del relato debía ser corta para que pudiera ser leído y trabajado durante la sesión de clase (55 minutos). En todos los casos la lectura se hizo en voz alta por parte del docente, dada la necesidad de explorar posibilidades dirigidas a la comprensión del texto en los estudiantes y a su vez ofrecer elementos de intención que les permitiera entender lo que ocurre en la historia y, por parte del docente, estar atento a la reacción de los estudiantes al trabajar el texto, ofreciendo las mismas condiciones de escucha a todos y todas.

Cada una de las sesiones iniciaba con una expectativa sobre la lectura, se sabía que había algo por leer, pero no se sabía qué. En las sesiones iniciales se presentaron textos como: “Voces en el parque”, de Antony Brown (1999); “Barba Azul”, de Charles Perrault (2007), reproducción de la traducción a lengua castellana hecha por Abel Leduox en 1863 a su vez tomada de la edición francesa de 1862, con ilustraciones de Gustave Doré. Se hizo lectura de imagen, con y sin los textos escritos de estos

libros en particular. En otras sesiones se leyeron fragmentos de cuentos de Gianni Rodari y de Saki, con el fin de estimular el diálogo, a partir de preguntas como: ¿Y si en vez de ... fuera ...? ¿Qué hubiera pasado si ...? ¿Qué pasaría si quitamos ...? ¿Qué pasaría si de pronto (aparece, dice, desaparece ...)? Con estos antecedentes, se abonó el terreno para que pudieran llegar otras historias. Sencillamente aparecían sin saber cuál. No se hacían anuncios desde la clase anterior, ni se daban pistas sobre cuál relato se iba a trabajar. El trabajo previo tenía como propósito establecer algunas pautas y que poco a poco se fueron apropiando: tener disponible un cuaderno de apuntes y de trabajo para la clase de lectura; estar dispuestos para la escucha, en silencio y sin interferencias; tomar apuntes durante la lectura; permitirse y permitir la participación de otros en sus diferentes formas durante las actividades.

Para el desarrollo de la experiencia, igualmente, se instauró un elemento que se destinó como herramienta de trabajo por parte del docente: **la pregunta**, a través de ella llevar a los estudiantes no a reconstruir la historia, sino a navegar en lo *no dicho* (subtexto), como una forma de entrenamiento que fomente la capacidad de inferencia a partir de lo enunciado en el texto. La pregunta no solamente se plantea como la frase interrogativa con el fin de obtener una respuesta, sino también tomando lo que ocurre para crear incertidumbre. Así por ejemplo, la lectura se suspende en un punto preciso, para que los estudiantes, le den continuidad o propongan un final.

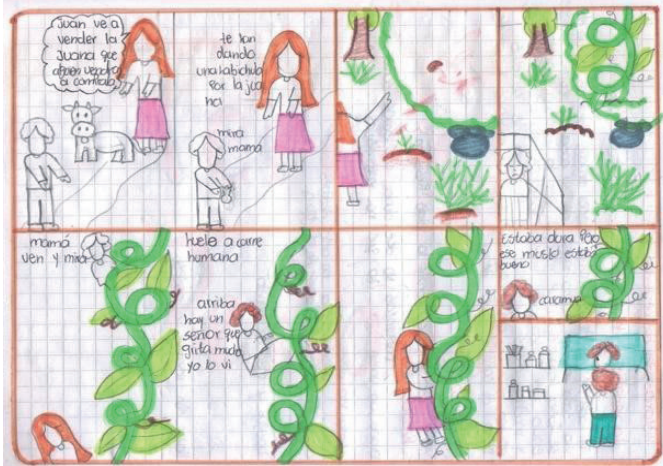
Trasladar un relato de lenguaje escrito – leído a imagen fija fue uno de los primeros ejercicios. El principio base es que para hacer ese paso de un lenguaje a otro se requieren dos elementos fundamentales: el primero, tener información clave que permita ubicar momentos, aspectos, situaciones que sean relevantes para reconstruir la historia; el segundo, entender el relato desde lo que dice. Además de la atención, el docente requiere de dar una interpretación a la lectura, de modo que se permita ubicar tanto lo que es destacable para el relato, como el sentido mismo de lo que ocurre. Es en estos dos aspectos en los que radica la importancia no solo de la escucha activa sino del uso de un medio en el cual se recoja la información (el cuaderno) y de comenzar a tener un entrenamiento en la captura de información significativa tanto para el oyente como para la reconstrucción misma de la historia.

Es importante aclarar la diferencia entre un relato oral, es decir que corresponde a la tradición verbalizada de una historia que va de una persona a otra, y un relato escrito – leído. En este segundo caso el texto ha sido elaborado,

se encuentra impreso y tiene una estructura que corresponde específicamente a la que le da el autor o autora. Por tanto el nivel de elaboración es diferente. En la oralidad tradicional que va de boca en boca, la historia puede tener variaciones, a veces casi imperceptibles, pero se depende de la versión misma del narrador para identificar lo que corresponde específicamente a la historia y lo que es agregado por el narrador. En el caso de la lectura en voz alta de un texto escrito, cuenta la capacidad histriónica del lector – narrador. “Juan y la habichuela mágica”, en la versión de Roald Dahl (adaptado en 2018), fue el relato utilizado para este ejercicio. La lectura tuvo en cuenta variaciones del ritmo de lectura (lento, rápido, pausas y silencios), así como el ubicar algunas palabras que pudieran ser de difícil entendimiento para los estudiantes (*pillastre* – pícaro; *tarambana* – persona alocada de poco juicio; *pasmarote* – embobado; *mastuerzo* – torpe; *granuja* – bribón, pícaro). Cuando se aclara lo que corresponde a cada una de las palabras se vuelve a leer la frase, e incluso se reemplaza, explicando que las decisiones sobre las palabras usadas por el autor corresponden a diferentes motivos (sonoridad y ritmo, uso en el contexto de esas palabras, relación entre el texto original en inglés y la traducción, principalmente). Con esto se busca ayudar a construir, por parte de los estudiantes, el sentido que tienen las significaciones del texto en el contexto para profundizar en la comprensión de lo que pasa.

Cuando los estudiantes realizan el dibujo (Figura 1) enfocan su atención en los elementos clave, relacionados con la situación y la acción:

Figura 1 - Historieta, Juan y la habichuela mágica



Fuente: Archivo personal (2023)

Situación 1. Quedarse sin dinero y la orden de la mamá de vender la vaca, acción, ordenar la venta de la vaca; Situación 2. El regreso de Juan con el producto de la venta (una habichuela), acción: Juan mostrando el pago y la mamá reclamando; Situación 3. El enojo de la mamá y el desprecio por lo obtenido con la venta, acción: mamá arrojando la habichuela tirándola al huerto; Situación 4. La germinación de la planta gigante, acción: Juan cerca a la ventana y la planta gigante germinada; Situación 5. Juan señalando cómo la planta tiene hojas de oro en la parte superior, acción Juan trepado hablando con la mamá; Situación 6. Juan va en busca de las hojas de oro, descubre que hay un gigante y regresa, acción: Juan descendiendo asustado contando lo que vio; situación 7. El reto de Juan a su madre, que está poseída por la ambición, para que vaya ella misma por el oro, acción: la madre trepa el árbol; situación 8. El gigante olfatea a la madre y la devora, acción: Juan escuchando las palabras del gigante después de engullir a la madre de Juan; Situación 9. Juan obtiene el oro después de bañarse para no ser olfateado por el gigante, acción: Juan en un baño elegante terminando de arreglarse.

En la historieta se omiten detalles, algunos formales por ejemplo, la mayoría de los rostros no tienen ojos, nariz ni boca, sin embargo aparecen cuando se quiere resaltar la tristeza de Juan antes de girar y ver que la planta ha germinado (ver Figura 2), la vaca sí los tiene (ver Figura 2), no se muestra al gigante (la historia lo menciona pero no lo describe).

Otra tipo de omisión es de *situaciones*, por ejemplo la golpiza de la mamá a Juan por dejarse engañar; cómo se manifiesta la ambición de la mamá cuando Juan le señala las hojas de oro y da la orden de trepar para bajar todo el oro; cuando la madre está trepando y Juan la observa (está la mamá pero no aparece Juan) (ver Figura 2).

Figura 2 - Detalles de la historieta



Fuente: Archivo personal (2023)

Como detalle a tener en cuenta es la forma como los estudiantes adecúan términos que, si bien son conocidos, pueden ser reemplazados por aquellos que la memoria evoca y que, aun sin conocer el significado es usual para momentos análogos. Es el caso de la interjección *Atiza* (sorpresa), es reemplazada por *Caramba* (extrañeza, enfado), aunque escrita con V (ver Figura 3). Para el caso, es la palabra que se ajusta a la manera en que reacciona Juan en el momento en que corrobora que su mamá ha sido devorada por el gigante.

Figura 3 - Expresión que indica la reacción de Juan



Fuente: Archivo personal (2023)

Otra forma de relacionar el texto con la imagen es a través de una descripción sencilla dentro de una historia, que se lee en voz alta. En este caso se tomó un fragmento de la historia “La sin calzones”, del escritor Germán Pinzón, que hace parte de la colección Antología IV de cuentos colombianos (1974). No se leyó ni el antes ni el después de la descripción, solo el fragmento, como tampoco se hizo mención a la historia, de modo que la atención se centrara solamente en lo que se requería. Se trata de un objeto (nevera), que para la época resultaba un electrodoméstico suntuoso y extraño:

Eso era una nevera. La señora Concha había tenido una igualitica. Allá en mi pueblo. La prima Chaba, que estaba allá de sirvienta, la metió un día a la casa en la punta de los pies para mostrársela. La tenían en la sala, debajo del Sagrado Corazón.

— ¿Ajá? ¿Y eso que llaman?

— Es una nevera.

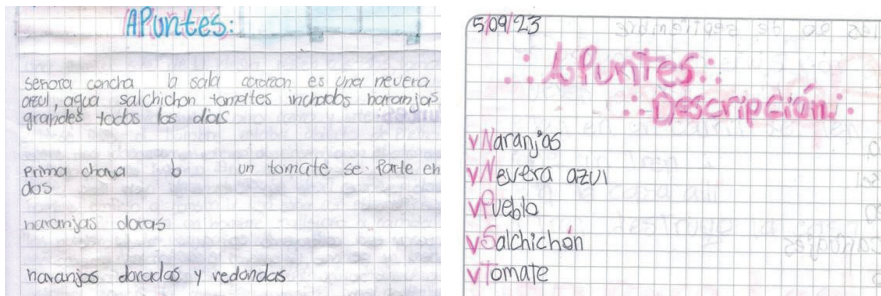
Pues esta es mucho más grande, toda pintada de azul, linda, pues. Parecía un gran pedazo de agua endurecida, lleno de claridad, iluminándose suavemente desde adentro, donde habían puesto una enorme vara de salchichón gruesa como un brazo. Pero el dueño estaba ahí.

Junto al salchichón los tomates hinchados entre su pellejo lustroso. Un tomate se parte en dos con un cuchillo y salen las entrañas mojadas y rojas, temblorosas, siempre frías para la sed. Y naranjas. Naranjas grandotas, como las de mi pueblo, doradas, naranjas de candela oscura. Podía comer naranjas grandotas todos los días, cada rato. (Pinzón, 1974, p. 53–54).

En la historia este apartado sirve de transición y enriquece la narración, en el antes: “separó las dos masas compactas de pelo, pegado por la lluvia sobre los ojos y luego, friolenta, al amparo tibio del pañolón” (p. 53), y el después. Se van utilizando elementos para crear una analogía entre el frío, la lluvia y lo que le pasa al personaje en ese momento: “la mano se enderezó rápida con una punta del pañolón, pero ya la lágrima escurría por el filo de la quijada, allí temblaba y por fin se desgajó como una fruta deshecha, como una naranja podrida, como una naranja de lágrimas” (p. 54).

Los estudiantes toman apuntes de acuerdo a la manera en que relacionan lo que escuchan, imaginan y consideran fundamental (Ver Figura 4):

Figura 4 - Descripción toma de apuntes

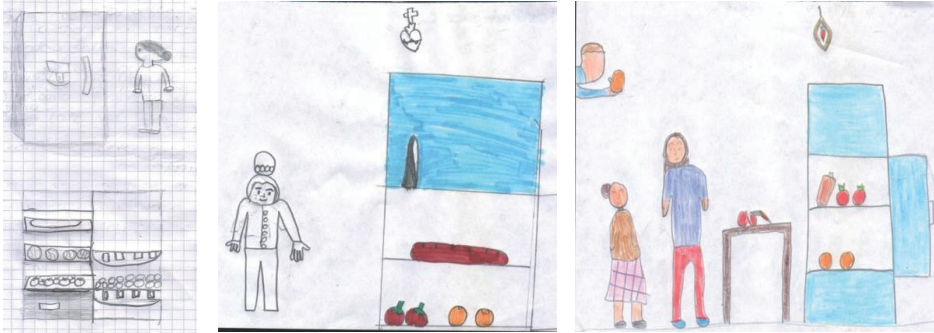


Fuente: Archivo personal (2023)

Con esta información personal se procede a elaborar el dibujo. Los elementos que se mencionan van haciendo parte de lo que se representa. Esta manera de relacionar el texto con la imagen, permite entender mejor a dónde dirigen la atención los estudiantes cuando se hace la descripción. Por una parte en la totalidad de los dibujos está la nevera, una mujer, el salchichón, las naranjas y los tomates (ver Figura 5). En otros ya empiezan a aparecer las diferencias sobre el vínculo entre lo que se escucha, se

conoce y puede ser traído a la memoria como imagen y se traslada al dibujo (sagrado corazón), o porque la acción de cortar un tomate es importante y se incluye, así mismo el color de la nevera, e incluso la aparición de un personaje que ofrece una naranja (Figura 5).

Figura 5 - Dibujos de la descripción



Fuente: Archivo personal (2023)

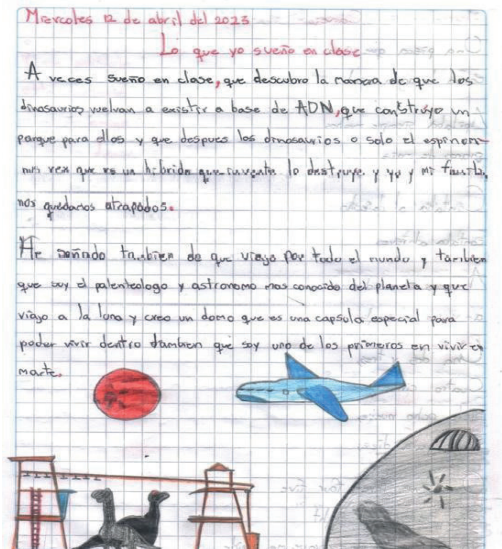
Se puede apreciar que hay elementos comunes como la forma de la nevera electrodoméstico o la moña de la señora (tipo de peinado común en los pueblos y de las personas mayores) y los alimentos (salchichón, naranjas, tomates). La historia hace referencia a una nevera de exhibición que está en una tienda, pero como no es claro en el relato, en la imagen mental los estudiantes se quedan con la información de la comparación. La idea por tanto no es clara de qué tipo de objeto se trata, por lo que resulta fundamental entender para la comprensión, desde la escucha, es que se echa mano de lo que permite resolver lo que se quiere representar, así esto genere vacíos y tenga incidencia en la manera en que se interpreta el contenido y el significado de un texto. Sin embargo, se resalta que lo fundamental se encuentra presente.

Los dos ejercicios anteriores, han sido complementados con otros en los que la escritura se hace presente o se complementan escritura y representación gráfica, como el realizado con el cuento “Donde comienza el mundo”, de Truman Capote. Después de interrogar la historia y de analizar la manera en que se cuenta, se les pide a los y las estudiantes que cuenten un sueño que hayan tenido en clase y lo dibujen (ver Figura 6).

En todos los casos las experiencias estuvieron mediadas por la lectura en voz alta por parte del docente. Esto permite tener el control de

la dicción, del ritmo de lectura, de la interpretación de las situaciones, del juego con las tonalidades y las voces. Así mismo la pregunta, para ampliar la intención comunicativa del texto. Para una siguiente etapa, lo realizado busca que los estudiantes tengan instalado un prototipo de lectura que puede ser ajustado a las condiciones de cada historia y las posibilidades y capacidades de los y las estudiantes, de modo que la lectura oral no sea un simple ejercicio de descodificación del texto escrito, sino que se logre una conexión emocional con los relatos.

Figura 6 - Sueños, donde comienza el mundo



Fuente: archivo personal (2023)

LITERATURA, MOVIMIENTOS Y PENSAMIENTO.

Hilo conductor: Literatura, imagen y pensamiento espacial.

Meta de Comprensión: El estudiante comprende la relación movimiento-imagen en el plano cartesiano y lo vincula con la literatura.

Descripción de la experiencia:

Para esta experiencia se articulan dos asignaturas matemáticas y lengua castellana. La matemática se ha considerado como un tipo de conocimiento infalible, netamente operativo de repeticiones memorísticas. Por el contrario, se le debe reconocer como una “construcción falible y social [...] un proceso

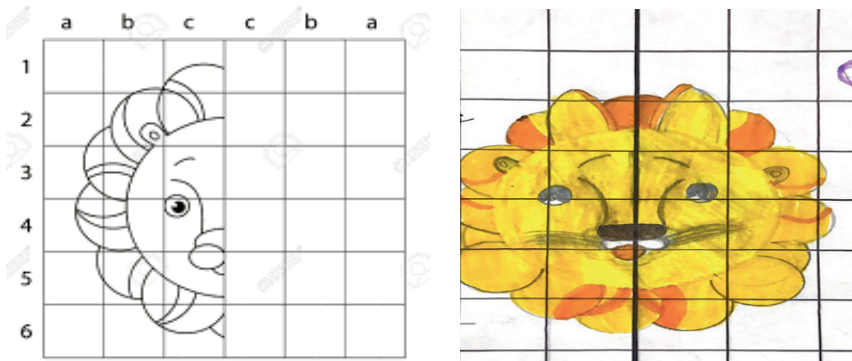
de indagación y acercamiento al conocer, un campo de creación e invención expandiéndose continuamente, no un producto terminado” (Secretaría de Educación Distrital. 2007, p. 25). Es decir, una forma de pensar el mundo para entender algunos fenómenos de la realidad. Lo que se pretende con el pensamiento matemático es diseñar experiencias que inviten al estudiante a hacer matemática “estas experiencias son invitaciones a pensar, a dialogar, a debatir” (SED. 2007, p. 29).

Pero el pensamiento matemático se despliega en varias formas de *pensar* matemáticamente: *pensamiento numérico*, hace alusión a los sistemas numéricos (naturales, enteros, racionales y reales) y las relaciones y operaciones que se establecen y realizan entre ellos; *pensamiento métrico*, cuyo vínculo se da con la medida de magnitudes teniendo en cuenta algunas propiedades de los objetos (peso, extensión, etc.), pero también sirve para comparar hechos entre objetos (momento de ocurrencia, duración de lo ocurrido); *pensamiento variacional-algebraico*, que tiene que ver con el estudio sobre la forma en que se da la variación de dos o más conjuntos de números o magnitudes, situaciones de variación entre una o varias magnitudes bien sea en fenómenos reales o imaginarios; *pensamiento estadístico y aleatorio*, que está basado en el principio de incertidumbre, de modo que se pueda organizar e interpretar información en torno a sucesos que responden a diversidad de causas y cuyos resultados son impredecibles, de modo que ante esto se puedan tomar decisiones; *pensamiento espacial*, relaciona las experiencias con objetos físicos (incluido el propio cuerpo), las formas de representación gráfica y simbólica de ellos, su localización, cambios de posición, cambios de forma y en general a las modificaciones que tengan (Secretaría de Educación Distrital, 2007, p. 56–76). Es en este último tipo de pensamiento, el *pensamiento espacial*, al que se refiere esta experiencia.

La actividad se planteó en torno al concepto de reflexión entendido en su doble connotación, como imagen-reflejo en un plano (matemática) y como acto del pensamiento para profundizar en la comprensión de un texto literario. Matemáticamente, la reflexión considera tanto la localización como la posición en la que se encuentra un objeto. Esta posición puede ser relativa o generalmente es relativa, por el movimiento que pueden tener los objetos en cualquier momento. Se representa gráficamente la visión que se tiene de un objeto y su ubicación en un determinado lugar en el espacio. Inicialmente se toma como referente la ubicación y colocación del propio cuerpo en el espacio

con respecto a sí mismo en un lugar – plano (aula, patio): arriba – abajo, adelante – atrás, derecha – izquierda; pero también la ubicación con respecto a otros objetos: cerca - lejos. Siendo prácticas permanentes, cotidianas que hacen parte de las actividades diarias de clase, de casa, en el parque, se busca que, desde la experiencia y la vivencia personal, se logre construir una abstracción gráfica matemática del plano y de su ubicación. Se parte de los principios del plano cartesiano: eje X (horizontal) – eje Y (vertical) y las relaciones alfabética y numérica correspondiente a los valores con que se designan las rectas para ubicar los pares ordenados de un determinado punto de intersección. La ubicación visual de estos puntos en el plano permite completar la parte de la figura que hace falta (ver Figura 7) y corresponde al principio de reflexión-simetría, permitiendo añadir la parte de la imagen que falta a partir del modelo dado. No es necesario dar las parejas ordenadas, porque se trata de un ejercicio de observación y copia, en este caso, la imagen incompleta se muestra en el televisor, los estudiantes elaboran las cuadrículas en el cuaderno y reproducen la imagen.

Figura 7 - Reflexión, imagen modelo y terminada

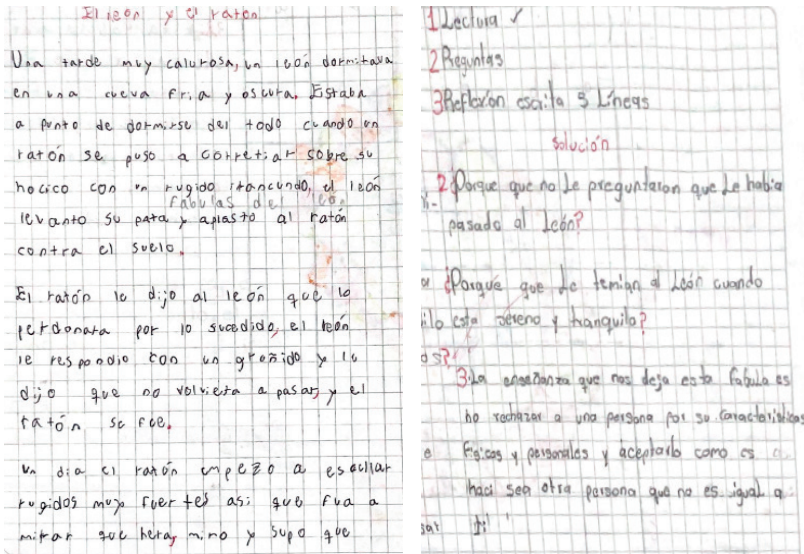


Fuente: Archivo personal (2023).

Terminado el trabajo, se procede al otro ejercicio de reflexión: escrita. Se pidió a los estudiantes que consultaran historias que involucraran al león como personaje principal, para ser leídas en clase, las únicas que se presentaron fueron las fábulas *El león y el ciervo* y *El león y el ratón*. Para propiciar la *reflexión* en torno al texto literario se utilizó la pregunta como herramienta. Interrogar el texto desde su significado, sobre aquello que no dice, pero es importante saber para entender mejor lo que ocurre. El

ejercicio de interpretación del texto se hizo por parejas, vinculando la enseñanza de la fábula con la pregunta elaborada, lo que permitió trascender la moraleja. El proceso y resultado se escribió en el cuaderno (ver Figura 8).

Figura 8 - Fábula y ejercicio de reflexión escrita



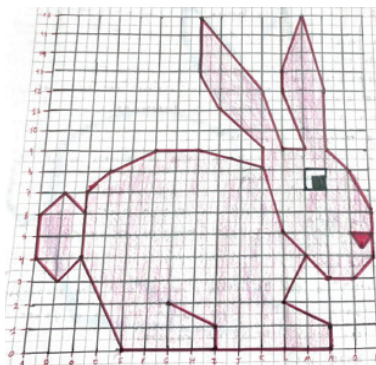
Fuente: Archivo personal (2023)

Las preguntas elaboradas, en el ejemplo de la fábula *El león y el ratón*, muestran que hay varias posibilidades de indagación más allá de lo que dice el texto. Para ilustrar está una de ellas “¿Por qué le temían al león cuando el (sic) esta (sic) sereno y tranquilo?” (Figura 8). Esto permite entender que hay una percepción sobre la manera en que se constituyen las formas de relación entre las personas y las reacciones ante una situación. Se entiende que si no hay una acción de provocación, miedo o agresión, no se requiere de una reacción ante ello. Pero al mismo tiempo cuando ocurre la provocación o agresión, lo que se puede esperar es una reacción natural a la molestia. La fábula de Esopo inicia precisamente con la tranquilidad y posterior reacción ante la provocación “Dormía tranquilamente un león, cuando un ratón empezó a jugar encima de su cuerpo. Despertó el león y rápidamente atrapó al ratón”. Sin tener que entrar en los detalles respecto a que es connatural la relación presa – depredador y que en ello no median sentimientos, los estudiantes pasan al sentido de humanización de lo que ocurre (el objeto mismo de la fábula) y vinculan la relación entre la respuesta y el contenido de la historia, desde lo que implica la diferencia: “La enseñanza que nos deja esta fábula es no rechazar

a una persona por sus características físicas y personales y aceptarlo como es, así sea otra persona que no es igual a ti” (Figura 8). Este ejercicio de lecturas figurativo matemático y literario, busca forjar un tipo de lectura que trascienda lo literal. La comprensión requiere de una profundización en lo que se plantea para llegar a interpretaciones más ricas sobre lo que es la condición humana y que haya una identificación entre lo que se lee y la experiencia personal.

El otro ejercicio realizado requería ubicar con precisión las parejas ordenadas en el plano cartesiano para que los estudiantes “descubrieran” el dibujo de un conejo. Se utilizó en el eje X, los números de 0 a 16 y en el eje Y, las letras de la A hasta la P, trazaron las líneas para formar la cuadrícula (ver Figura 9). Una vez establecidas las intersecciones se hicieron los trazos. Los y las estudiantes desconocían la imagen escondida del conejo – liebre, hasta cuando fueron uniendo los puntos. Para el ejercicio individual se siguió la dirección de lectura de las parejas ordenadas en el sentido: izquierda – derecha; abajo – arriba es decir: A,4; A,6; B,3; B,7; C,4; C,8 ...

Figura 9 - Elaboración del conejo, plano cartesiano

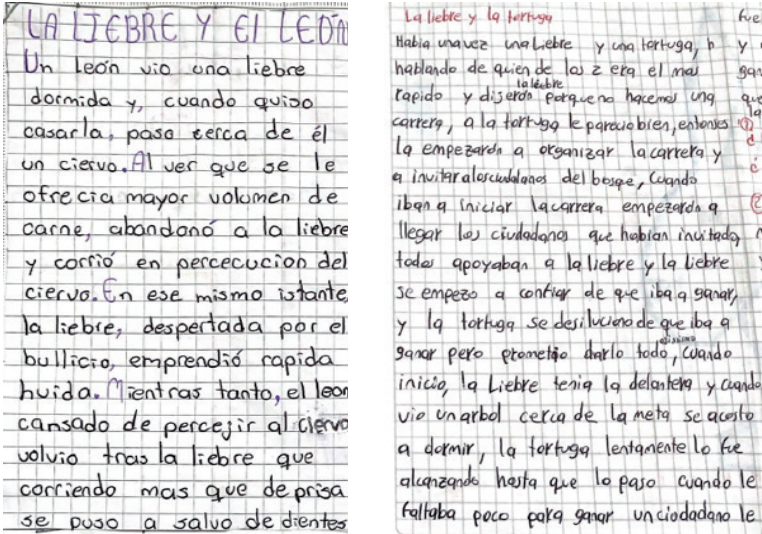


Fuente: Archivo personal (2023)

Una vez lograda la imagen, se procedió a describir de forma oral este animal, morfología (orejas largas, patas cortas, ojos grandes, etc.) y de comportamiento (silencioso, huidizo, veloz.. etc.). Se buscaron narraciones en las que la liebre o el conejo fueran personajes. Las fábulas de Esopo fueron las más comunes: *La liebre y la tortuga*, *El conejo y la zorra*, *La liebre y el león* (Figura 10). Mediante la lectura en voz alta se buscó establecer las diferencias del personaje conejo-liebre en las historias. Por ejemplo, en la *Liebre y la tortuga*, la liebre logra un propósito dadas las circunstancias que la favorecen. En *La zorra y la liebre*, la liebre es víctima de su ingenuidad.

Se pidió que hicieran tres preguntas al texto en procura de indagar aspectos que vayan más allá del relato con el fin de fortalecer la inferencia.

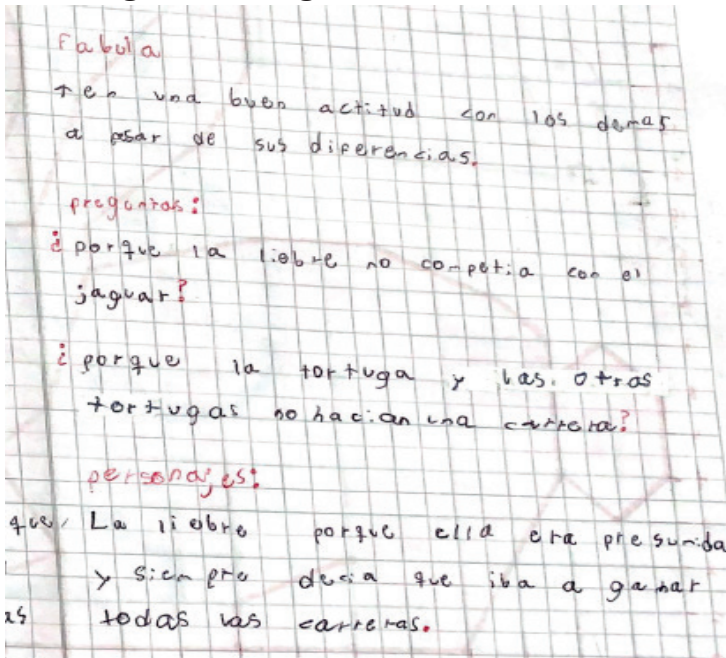
Figura 10 - Fábulas presentadas por los estudiantes



Fuente: Archivo personal (2023)

En *La liebre y la tortuga*, las preguntas señalan por una parte la comparación entre dos competidores en condiciones similares, aun cuando contrarios: la liebre (presa) y el jaguar (depredador). La pregunta se hace como si el jaguar fuera un personaje, posiblemente por la manera en que se utilizan los artículos, en este caso *el jaguar*, indicaría que es parte de la historia. El artículo a usar sería indeterminado: *un*. La pregunta hecha es: *¿Por qué la liebre no competía con él [un] jaguar?* (Figura 11) Para los niños el jaguar existe como referente quizás de los programas de televisión y es evocado para el momento. Independientemente de que uno es cazador y el otro presa, para la historia no cuenta este vínculo, cuenta el sentido de competencia desde un atributo común *la velocidad*. La otra pregunta, nuevamente señala la idea de competencia en igualdad de condiciones, en este caso entre tortugas *¿Por qué la tortuga y las otras tortugas no hacían una carrera?* Se omite que en la historia no era la tortuga la que estaba retando a la liebre. Lo que para ellos resulta fundamental es la desigualdad que se da entre los competidores. En ambos casos se busca equilibrar, para evitar una ventaja explícita donde se anticipa el ganador.

Figura 11 - Preguntas hechas a la fábula



Fuente: Archivo personal (2023)

En comparación con el ejercicio anterior de reflexión (león), la relación pensamiento–espacio cambia, porque no se trata de deducir la imagen, sino de descubrirla, al relacionar la continuidad de los puntos de intersección. El nivel de dificultad para la elaboración tuvo en cuenta los posibles tropiezos de percepción para la ubicación. El objetivo era lograrlo de forma precisa, por esto se hizo en un cuaderno cuadriculado, la distancia entre los puntos era de dos cuadrillos del cuaderno, de tal manera que cada cuadrícula tuviera un tamaño de 1 cm^2 .

La manera de presentar el plano cartesiano en los dos ejercicios tiene diferencias que contribuyen al desarrollo del pensamiento espacial. En el primero prima la inferencia y en el segundo, el análisis. Propiciar la ubicación de una imagen complementaria (león) y elaborar la imagen siguiendo la secuencia de parejas ordenadas (liebre) genera expectativa por el resultado. En lo que respecta a la literatura, la estrategia de preguntar lo que no dice el texto, es una herramienta que vincula lo conocido y lo que está por descubrir; un poco lo que sucede con la imagen del león que se debe completar. Por otra parte, la exploración de posibles respuestas se asemeja a descubrir la liebre. Porque no se sabe a dónde van las relaciones entre lo que sucede en la historia y lo que se pregunta porque no se cuenta en ella; a su vez, como analogía de los puntos de

intersección para desvelar la figura de la liebre. El pensamiento espacial, como saber, y la literatura pueden ser un complemento entre lenguajes que pocas veces dialogan. Amerita una mayor exploración en las múltiples posibilidades que esta experiencia ofrece como herramienta pedagógica.

A MANERA DE CONCLUSIONES

La lectura es un ejercicio, que en el caso de los niños y niñas que no han estado vinculados con la literatura requiere de enfatizarse desde la oralidad y complementarlo con la escritura, la actuación a la que hace referencia Cassani (2005). La escuela no tiene el vínculo con la literatura más allá de algunos cuentos ilustrados, la poesía infantil (limitado en autores) pero principalmente las fábulas, por la enseñanza que dejan. Es de resaltar que el área de lenguaje se centra en dos aspectos de la lectura: la decodificación (lectura correcta de palabras y la continuidad de la lectura) y la gramática. Paradójicamente en la gramática relacionada con la escritura, se incluye la revisión del contenido desde la formalidad (personajes, época). Lo anterior busca que los estudiantes se relacionen con los géneros literarios (lirica, narrativa y dramática), sin ahondar en lo fundamental: la comprensión que favorezca la producción teniendo en cuenta el sentido y la intención comunicativa que subyace en cada uno de ellos y que se hace de diferentes maneras e igualmente se puede representar utilizando diversas formas de escritura. Por tanto, lo que se busca a través de estas propuestas es subsanar un poco estas falencias y abrir el espacio para propiciar una mirada desde lo que implica el aprendizaje de la lengua y el desarrollo del lenguaje en los y las estudiantes.

La experiencia interdisciplinar se puede considerar como una propuesta transdisciplinar, ya que rompe las fronteras mismas de las disciplinas y permite hacer tránsito de conceptos de una disciplina a otra, en este tránsito la pregunta resulta ser una herramienta fundamental. Por ejemplo, la lectura y las lecturas, más allá de la decodificación, como se hace a través del concepto de reflexión en su doble connotación que vincula la matemática (movimiento en el plano cartesiano) con la literatura (interpretación). Lo mismo se puede decir de los sistemas de representación: numérico – espacial, alfabético y gráfico. En cada caso se busca que la pregunta permita descubrir lo que no está explícito para ser “traducido” y pueda pasar de un lenguaje a otro. No se trata de hacer el dibujo de ... sino de indagar en el subtexto para que este permita la construcción de imágenes mentales que contribuyan a desarrollar la capacidad de comprensión. Es necesario que la lectura tenga en cuenta el sistema de codificación de cada sistema de representación, preservando los elementos comunes del relato para que el diálogo entre sistemas sea fructífero en función de la comprensión.

BIBLIOGRAFÍA

BARTHES, R. (1977), **Introducción al análisis estructural del relato**. Editorial tiempo contemporáneo.

BORJA, M., ALONSO, A., y FERRER, Y. (2010). Los conceptos de literatura infantil y juvenil, su periodización y canon como problemas de la literatura colombiana. **Estudios de Literatura Colombiana** N.º 27. Universidad Distrital FJC.

BRUNER, J. (2004). **Desarrollo cognitivo y educación**. Ediciones Morata.

CASSANY, D. (2005). **Describir el escribir**. Cómo se aprende a escribir. Editorial Paidós

CASTAGINO, R. H. (1974). **¿Qué es literatura?: la abstracción “literatura”**. Naturaleza y funciones de lo literario. Editorial Nova.

FERREIRO, E., y Siro A. (2008). **Narrar por escrito desde un personaje**. Fondo de Cultura Económica.

GARCÍA MARQUEZ, G. (1995). **Manual para ser niño**. Imprenta Distrital.

JOLIBERT, J. (1998). **Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula**. Dolmen ediciones.

LARROSA, J. (2012). **La experiencia de la lectura, estudios sobre literatura y formación**, Editorial Laertes.

LEÓN, H. W., GUALDRON, D, y CRUZ, C. (2021). La escuela en el COVID-19 anacronía y Sincronía de dilemas no resueltos. En Enrico, B., Henry Ch., y Madalina, M. (Comp.). **Educación y Literacidad, Pensamiento crítico, entre retos e investigaciones**. CIELIT University press.

MEN (1998). **Lineamientos curriculares Lengua Castellana**. Editorial Magisterio.

(2005). **Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje**. Fundamentos conceptuales. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/fo-article-299611.pdf>.

MEN (2016). **Derechos Básicos de Aprendizaje**. Disponible en: <http://www.colombiaprende.edu.co/recurso-coleccion/derechos-basicos-de-aprendizaje-en-todas-las-areas>

- MONTERO, R. (2021). **La loca de la casa**. Penguin Random House.
- MONTES, G. (2001). **La frontera indómita, en torno a la construcción y defensa del espacio poético**. Fondo de Cultura Económica.
- NIKOLAJEVA, M. (2014). **Retórica del personaje en la literatura para niños**. Fondo de Cultura Económica
- NGABUT, M. (2015). Reading theories and reading comprehension. **Journal on English as a Foreign Language**, 5 (1), pp. 25 – 35. Disponible en: <https://e-journal.iain-palangkaraya.ac.id/index.php/jefl/article/view/89/613>
- OCDE. (2018). **PISA 2018**, Reading Literacy Framework. Disponible en: <https://www.oecd-ilibrary.org/>
- OCDE (2019). **El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias**. Disponible en: <https://www.oecd-ilibrary.org/books/spanish>
- REMOLINA, J. (2013) La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA. **Educação**, 36 (2) pp. 223-231. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84827901010>
- SED (2007). **Orientaciones Curriculares para el Campo del Pensamiento Matemático**. Imprenta Nacional de Colombia.
- UNESCO (2019). **El estudio ERCE 2019 y los niveles de aprendizaje en Lectura ¿Qué nos dicen y cómo usarlos para mejorar los aprendizajes de los estudiantes?**. Disponible en: <http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp>
- URREJOLA, B. (2011). El concepto de literatura en un momento de su historia: el caso mexicano (1750-1850) **Historia Mexicana**, LX (3), pp. 1683-1732. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60023594008>

CAPÍTULO 14

ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA COMPREENDER E APRENDER COM O TEXTO

DOI: 10.29327/5410940.1-14

LUÍS FILIPE BARBEIRO
CÉLIA BARBEIRO

INTRODUÇÃO

A finalidade da aprendizagem da leitura não se restringe a um primeiro nível em que os leitores são capazes de enunciar em voz alta ou de reconhecer mentalmente palavras escritas ou unidades resultantes da sua combinação. Por sobre esse nível e em articulação com ele, emerge a finalidade de compreensão do texto, a qual está associada à reconstrução do significado textual. Esta finalidade deve projetar-se também para a capacidade de reutilizar os significados apreendidos em novos contextos. Nestes, adquirem relevo as situações em que os indivíduos passam a deter eles próprios o papel de autores, escrevendo os seus próprios textos.

Para alcançar estas finalidades, a sociedade e a escola devem proporcionar o contacto com os textos e o envolvimento em situações de leitura, a fim de fomentar a descoberta das características e funções dos textos. Além dessa ação envolvente, a escola e os professores podem implementar, de forma intencional, estratégias que visam acelerar e aprofundar o desenvolvimento da competência de leitura.

O presente capítulo tem como propósito apresentar as atividades focadas na leitura propostas pelo programa Reading to Learn (R2L) / Ler para Aprender (Rose, 2012a; 2016; 2018; Rose; Martin, 2012). Na

primeira parte do texto, apresenta-se uma perspectiva geral do programa e descrevem-se as estratégias adotadas nas atividades em foco (a Preparação para a Leitura e leitura por blocos textuais e a Leitura Detalhada), considerando o seu potencial para o desenvolvimento da capacidade de compreensão e para a aprendizagem de recursos linguístico-textuais. Na segunda parte, convocam-se resultados de estudos que incidiram sobre a concretização destas estratégias em sala de aula.

1 O PROGRAMA *LER PARA APRENDER*

O programa *Ler para Aprender (Reading to Learn)* corporiza as propostas pedagógicas mais recentes da pedagogia de base genológica ou simplesmente pedagogia genológica, desenvolvida pela denominada Escola de Sydney. Esta corrente filia-se na Linguística Sistémico-Funcional (LSF), assumindo a sua perspectiva de descrição da língua em ligação ao seu uso (Gouveia, 2009). Esta ligação coloca em relevo os géneros textuais. Estes são tomados enquanto padrões de textos que se encontram organizados na nossa cultura para cumprirem determinadas funções sociais ou propósitos sociocomunicativos (Fausto et al., 2020; Martin, 2009; Martin; Rose, 2008; Rose; Martin, 2012; Silva, 2018). A compreensão dos textos, objetivo em foco nas tarefas de leitura, deve ter em conta esta ligação ao contexto em que os textos cumprem as suas funções, para o que apresentam determinada estrutura e ativam recursos linguísticos ao nível do discurso e ao nível léxico-gramatical (Gouveia, 2014; Martin; Rose, 2008). Numa estratégia pedagógica orientada para assegurar a compreensão na leitura, a pedagogia genológica traça um percurso que parte dessa ligação do texto ao contexto, num nível geral, e prossegue com a revelação, consciencialização ou desconstrução perante os alunos dos recursos linguísticos que são mobilizados no texto, em níveis progressivamente mais específicos da organização linguística, constituindo, assim, uma abordagem topo-base (*top-down*), como salientado por Gouveia (2014).

Para lá da abordagem topo-base, a pedagogia genológica da Escola de Sydney norteia a ação do professor pelo princípio de “orientação por meio da interação no contexto de experiência partilhada”¹ (Rose; Martin, 2012, p. 58). Este princípio surge em relevo no programa *Ler para Aprender (R2L)*.

¹ Original: “guidance through interaction in the context of shared experience”.

Na orientação e interação conduzida pelo professor, é adotada uma estratégia de ensino explícito, promotora da consciencialização e do conhecimento sobre a língua e sobre os textos. Essa explicitação assenta numa metalinguagem, facultada pela própria corrente, que “pode ser usada na sala de aula, para ensinar e desenvolver a literacia dos estudantes” (Gouveia, 2014, p. 213).

O programa *Ler para Aprender* tem como objetivo promover o ensino e aprendizagem da literacia, por parte de todos os alunos. Foi delineado por D. Rose, na sequência de projetos anteriores de promoção da literacia (Rose; Martin, 2012; Rose, 2011).

A abordagem *R2L*, ancorada no ensino de géneros textuais ou pedagogia genológica, incide sobre os textos do *currículo* escolar, permitindo aos alunos desenvolver a capacidade de mobilização das leituras efetuadas nos seus recursos escolares para a aprendizagem de conteúdos e para a produção de textos escritos de qualidade em todas as áreas do currículo, promovendo a literacia e o aprofundamento da aprendizagem. O programa *Ler para Aprender* trata as diferenças entre os alunos, não como (in)capacidades inatas, mas como diferenças que podem ser ultrapassadas, através da ação da escola e do professor, ensinando a todos os alunos as competências de que necessitam para serem bem-sucedidos: “Para tal, é necessário analisar cuidadosamente a natureza das tarefas de aprendizagem e planear cuidadosamente a forma de ensinar todos os alunos a realizá-las com êxito.”² (Rose, 2012b, p. 4).

No que respeita à compreensão da leitura (e à escrita), a pedagogia com base nos géneros textuais centra-se na língua e no seu uso, em contextos culturais e institucionais, nos quais tem lugar “um *ensino da literacia* que podemos definir como integrado (*embedded literacy*), já que são as competências de literacia assim desenvolvidas que dão aos alunos a habilidade, a confiança e os conhecimentos para obterem sucesso em todo o *currículo*” (Gouveia, 2014, p. 206, grifo do autor).

A pedagogia genológica assenta em três ciclos ou níveis de ação e desenvolvimento do ensino-aprendizagem: o primeiro ciclo, o que incide sobre unidades mais amplas, é constituído pelas atividades de

² Original: “This is done by carefully analysing the nature of learning tasks, and carefully planning how to teach all students to do them successfully.”

Preparação para a Leitura / Desconstrução do texto, Construção Conjunta e Escrita Autónoma; o segundo ciclo, focado em unidades dentro do texto, integra as atividades de Leitura Detalhada, Reescrita Conjunta e Reescrita Individual; e o terceiro ciclo trabalha unidades mais específicas dentro da frase e da palavra, incidindo sobre a Construção de Períodos, a Ortografia e a Escrita de frases. No diagrama seguinte (Figura 1), são apresentados estes três níveis, correspondentes ao ciclo externo, ciclo intermédio e ciclo interno.

Figura 1 - Pedagogia Ler Para Aprender: os três ciclos ou níveis de ação



Fonte: Gouveia (2014); Rose (2012a); Rose; Martin (2012)

No primeiro nível, o trabalho que integra o círculo externo envolve a “explicitação de conhecimento linguístico relativo ao género, à dependência contextual do texto e à sua organização estrutural genologicamente determinada” (Gouveia, 2014, p. 220). No segundo nível, o trabalho tem enfoque na “explicitação de conhecimento linguístico relativo às etapas de género, à organização dos parágrafos e ao modo como a informação neles flui em ondas de periodicidade, isto é, em períodos textualmente organizados em unidades textuais maiores” (Gouveia, 2014, p. 220). As estratégias deste nível dão aos alunos o apoio necessário para lerem os textos do currículo e compreenderem, de forma pormenorizada, com sucesso, as estruturas linguísticas neles usadas, permitindo-lhes

utilizar, na sua própria escrita, as estruturas e formulações aprendidas. No terceiro nível, o trabalho que integra o círculo interno “centra-se na explicitação de conhecimento linguístico relativamente à organização dos períodos e à expressão das relações lógico-semânticas entre as orações, ao uso e aquisição de vocabulário” (Gouveia, 2014, p. 220). Consoante o grau de ensino no qual se implementa esta pedagogia, a explicitação do conhecimento linguístico neste nível centra-se nas possibilidades ligadas à manipulação de palavras e de grupos de palavras (Gouveia, 2014).

Do primeiro ciclo de ação, faz parte a Preparação para Leitura, cujo objetivo é preparar os alunos para a leitura e compreensão do texto a ser trabalhado. No segundo ciclo de ação, destaca-se, em relação à leitura, a atividade de Leitura Detalhada, que tem como objetivo que os alunos assentem a compreensão dos significados textuais nos recursos linguísticos e discursivos com que o texto é construído, apropriando-se desses recursos para as tarefas de compreensão, em novos textos, e também a sua reutilização nos seus próprios textos.

Enquanto estratégia que atravessa o programa e surge em relevo nestas duas atividades, encontra-se a aprendizagem apoiada (*scaffolding*) que se consubstancia na preparação para a realização da tarefa com sucesso e que, alcançado esse sucesso, constitui o patamar para o aluno atingir novos níveis de conhecimento ou aprendizagem, por meio da etapa de *elaboração*. Como referido no início, para fornecer o apoio e para se alcançar o nível de elaboração pretendido, desenvolve-se a interação conduzida pelo professor segundo o princípio referido de “orientação por meio da interação no contexto de experiência partilhada” (Rose; Martin, 2012, p. 58).

A complexidade das tarefas de leitura pressupõe o reconhecimento e o uso de padrões linguísticos em três níveis: ao nível do texto, em que se explicita o assunto e o modo como está organizado e se explica a estrutura das sequências de eventos; ao nível da frase, no qual se apresenta o modo como as palavras estão ordenadas para construírem sequências com sentido; e ao nível da palavra em que se elucida o significado dos vocábulos, por meio de definições, explicações, explicitações, exemplos, relação com vivências pessoais, entre outras estratégias, e se orienta os alunos para apreenderem os padrões de letras que são reconhecidos na decifração e na ortografia. O apoio à realização de tarefas nestes três níveis e o aprofundamento da aprendizagem podem ser concretizados em cada um deles, potenciados pela interação conduzida pelo professor.

O presente capítulo foca-se na relevância que as estratégias de leitura assumem para compreender e aprender com o texto, na escolarização, e tem como objetivo apresentar as potencialidades da implementação do programa *Ler para Aprender (R2L)* para promover e desenvolver a competência leitora dos alunos, na interação pedagógica. Neste texto, o enfoque incide nas atividades de Preparação para a Leitura e Leitura Detalhada, enquanto estratégias promotoras da compreensão e da aprendizagem, tendo por referência a sua aplicação em escolas portuguesas, na disciplina de Português, no nível correspondente ao segundo ciclo do ensino básico. No âmbito da aplicação do programa *Ler para Aprender (R2L)*, recolheram-se dados e efetuou-se a respetiva análise, sendo os resultados relativos às atividades mencionadas convocados neste texto.

2 ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO PROGRAMA *LER PARA APRENDER*

Preparação para a Leitura e Leitura por blocos textuais

No âmbito do programa *Ler para Aprender*, a Preparação para a Leitura (“Preparing for Reading”) consiste numa atividade pedagógica que visa, num primeiro momento, clarificar a relação com o contexto de cultura de um texto, ou seja, identificar o seu objetivo sociocomunicativo. O propósito sociocomunicativo geral está relacionado com o género textual: envolver ou cativar o leitor, por meio de contar ou narrar, como acontece nos géneros da família das histórias; informar, que emerge de forma saliente em textos correspondentes a explicações, relatórios e procedimentos, ou em relatos biográficos e históricos; avaliar, criticar, persuadir, em textos argumentativos ou de opinião. O objetivo sociocomunicativo, concretizado em relação ao texto, é tornado presente antes da leitura, a fim de poder ser tomado como referencial para a sua compreensão. A relação do texto com o contexto pode também passar pela conscientização do contexto de situação em que o texto cumpre esse objetivo. Assim, podem ser clarificados fatores relevantes para a compreensão respeitantes ao campo (assunto, tópico), às relações interpessoais que se estabelecem entre os participantes na comunicação e ao modo (designadamente oral ou escrito) que é utilizado.

Um segundo passo consiste na ativação do conhecimento prévio, sobre o qual os alunos podem construir a compreensão do texto que irá ser lido. Muito desse conhecimento já poderá ser detido pelos alunos,

considerando aprendizagens e experiências anteriores. Trata-se de o recordar, de o eliciar e de o reativar na interação. Noutros casos, poderá haver componentes de conhecimento relevantes para a compreensão do texto que os alunos ainda não dominam. O papel do professor será o de propiciar esse conhecimento, para que constitua um apoio à compreensão.

Frequentemente, em resultado das diferenças quanto às vivências e ao conhecimento sobre o campo específico do texto e também, de forma relevante, em resultado dos desníveis de literacia dos alunos, apenas uma parte domina o conhecimento prévio em que pode assentar a compreensão do texto. Este passo da Preparação para a Leitura constitui uma oportunidade para proporcionar a todos, antes da leitura do texto, o conhecimento que poderá potenciar a sua compreensão. Deste modo, ficarão atenuados os desníveis iniciais e facultar-se-ão recursos de conhecimento para que os alunos que partiriam de uma posição mais desfavorecida também alcancem a compreensão.

Para a ativação do conhecimento significativo, o professor pode utilizar estratégias multimodais, recorrendo a imagens e vídeos, preparados ou selecionados antecipadamente, para além da interação discursiva que é estabelecida. Geralmente, esta torna-se muito enriquecedora, por permitir estabelecer a relação com as vivências e contextos dos alunos (tornando-os significativos, valorizando-os para a compreensão do texto).

O terceiro passo é constituído pela apresentação do resumo do texto, por parte do professor. Este resumo é feito em termos que todos os alunos possam compreender (Rose, 2011, p. 89). Deste modo, quando o texto for lido, já todos estão na posse do quadro ou esquema geral em que se organiza a construção do significado textual. Na apresentação desse resumo, o professor marca as partes estruturais, podendo servir-se da organização estrutural que caracteriza o género. A realização do resumo não implica afastar a curiosidade e a surpresa do processo de leitura. Ao apresentar o seu resumo, o professor pode deixar lugar para estas dimensões, pode mesmo ativá-las, deixando aspetos em aberto, perguntas cujas respostas ficam por revelar, para que sejam encontradas no decurso da leitura (o que dirige a atenção para esses aspetos).

A complementar o resumo, um quarto passo pode ser dirigido para a explicação de termos que o aluno vai encontrar na leitura e que constituem palavras-chave para a compreensão do texto. Deste modo, quando se confrontar com elas, em vez de se debater com a dificuldade de as compreender, confirma o significado que elas assumem e que lhe foi anunciado.

A estratégia de preparação, que ficou explicitada para a abordagem global do texto, é retomada na realização da leitura por parágrafos ou blocos textuais. Estes são anunciados quanto ao seu conteúdo, quanto às funções que realizam na estrutura textual apresentada e quanto à ocorrência de termos que constituem desafios ou elementos-chave para a compreensão do significado do texto. A leitura é realizada inicialmente pelo professor, para proporcionar um modelo, ou por alunos, quando já têm capacidade de a realizar sem se debaterem a cada palavra com as dificuldades de decifração. A preparação efetuada permite que os alunos, aquando da leitura, relacionem o que leem com a compreensão global facultada pelo resumo do texto.

É a partir da antecipação das dificuldades de compreensão que o texto coloca e da sua seleção dos recursos que o texto evidencia que o professor orienta os alunos na ativação do conhecimento necessário para a sua compreensão e os prepara para a apreensão da sua estrutura e do significado contextual do léxico, aspetos imprescindíveis para garantir a compreensão interpretativa na leitura. Deste modo, a Preparação para a Leitura, enquanto atividade pedagógica, tem como objetivo capacitar a generalidade dos alunos da turma para a leitura e compreensão do texto e para a apropriação de recursos linguísticos e discursivos. O professor assume o papel fundamental, na medida em que ele não só detém os conhecimentos estruturais e linguísticos sobre o texto, mas também está consciente dos saberes que têm de ser ativados para a compreensão leitora por parte dos alunos. Neste sentido, o professor deve orientar a leitura para garantir o sucesso, procurando evitar que os alunos se deparem com desafios de conhecimento ou barreiras linguísticas que dificultem a compreensão e a aprendizagem.

Ao longo da leitura ou na sua sequência (considerando cada bloco e a globalidade do texto), o professor vai colocando perguntas aos alunos, segundo níveis de compreensão diferenciados: literal, inferencial e interpretativa. Deste modo, os alunos podem ver confirmado o seu sucesso na tarefa de compreensão e apreender estratégias que relacionam a construção da compreensão com os objetivos sociocomunicativos associados ao género em causa e com os recursos utilizados no texto.

Leitura Detalhada

A segunda atividade do programa *Ler para Aprender* que incide de forma específica sobre a competência da compreensão leitora é a atividade de Leitura Detalhada (“Detailed Reading”), no ciclo intermédio (cf. diagrama da Figura 1). No seguimento da Preparação para a Leitura e da realização da leitura do texto por blocos ou parágrafo a parágrafo, o professor pode escolher uma passagem e implementar a Leitura Detalhada. A escolha da passagem é motivada pelos recursos linguístico-discursivos, em relação aos quais o professor quer desenvolver a aprendizagem dos alunos. No âmbito da atividade, cada frase da passagem é objeto de atenção específica colocando em foco unidades linguísticas, correspondentes a palavras e expressões. A interação torna salientes as suas propriedades e relações e o seu potencial para a construção do significado, no texto em causa, mas também projetando esse potencial para outros textos, incluindo os textos produzidos pelos alunos.

O desafio fulcral que é colocado aos alunos na Leitura Detalhada consiste na tarefa de identificação de palavras ou expressões, a partir de pistas fornecidas pelo professor. Estas pistas concretizam a estratégia de apoio à realização da tarefa com sucesso, de uma forma alargada, no conjunto dos alunos. O sucesso alcançado, por sua vez, constitui o patamar para se aprofundar a aprendizagem, por meio da elaboração do conhecimento relacionado com as unidades identificadas.

A atividade consubstancia-se nos passos seguintes, tendo como referência cada frase da passagem sobre que incide a atividade: (i) a preparação da frase, com referência ao seu conteúdo, que é anunciado, explicitado; (ii) a sua leitura pelo professor; (iii) o fornecimento pelo professor de pistas para a realização da tarefa de identificação das palavras (estas pistas que remetem para as palavras a identificar podem ser semânticas ou concetuais, mas também podem recorrer a elementos posicionais — o que dirige a atenção dos alunos para determinados locais da frase e alarga a probabilidade de todos realizarem a tarefa de identificação com sucesso); (iv) a formulação da pergunta que solicita a identificação, de acordo com a pista fornecida, (v) a resposta por parte do aluno, ou seja, a realização da tarefa de identificação da palavra ou expressão — a resposta verbal é complementada por meio do realce colorido da palavra na folha com o excerto que os alunos têm na sua

frente; (vi) a avaliação/*feedback* pelo professor em relação à resposta dada e, no final, (vii) o passo correspondente à elaboração, no qual se efetua o aprofundamento da aprendizagem.

Ao participarem na atividade de Leitura Detalhada, os alunos reconhecem mentalmente as palavras ou grupos de palavras a partir dos seus significados, no contexto da frase, tornam-nos salientes, à medida que os vão identificando, realçando-os, por meio de um marcador colorido, e, para desenvolver a aprendizagem, no passo correspondente à elaboração, o professor explica ou explicita os significados em causa, através da apresentação de definições ou do recurso a sinónimos e paráfrases; enuncia ou elicia a indicação das propriedades das unidades linguísticas identificadas, ativando a consciência metalinguística e a utilização da metalinguagem; e estabelece a relação com as vivências dos alunos, que poderão ser objeto de breve apresentação e discussão. A elaboração pode, por conseguinte, desenvolver o conhecimento em relação ao que se refere a palavra ou grupo de palavras realçadas, ou em relação às propriedades das unidades linguísticas que expressam o conteúdo referido (Rose, 2011, p. 90).

Por meio da Leitura Detalhada, todos os alunos são capazes de ler e compreender em profundidade o excerto selecionado e de reconhecer as opções linguísticas do autor na construção do texto, adquirindo competências às quais podem recorrer aquando da leitura de outros textos (Rose, 2011) e aquando da construção dos seus próprios textos. O passo final da elaboração coloca em evidência os objetivos de ensino, para os quais os passos anteriores constituem pontos de apoio. O facto de estes objetivos serem integrados na atividade e na leitura do texto e do excerto permite ao professor estabelecer a relação entre aquilo que os alunos já sabem e o novo conhecimento que se pretende que os alunos adquiram (“a resposta dos alunos é o ponto de partida que permite ao professor fazer a ponte entre o que os alunos já sabem e o novo conhecimento que constitui o objetivo da aula”³ (Rose; Martin, 2012, p. 142)). A atividade de Leitura Detalhada, de acordo com Gouveia (2014), permite “a compreensão e aquisição de estratégias de construção textual (...) e

³ Original: “the students’ response is the stepping stone that allows the teacher to bridge from what students already know to new knowledge that is the goal of the lesson”.

o domínio e a compreensão das funcionalidades de uso das unidades e estruturas gramaticais” (Gouveia, 2014, p. 223). David Rose considera esta atividade pedagógica (tal como as de Reescrita, também no ciclo intermédio) como “os motores turbo do programa Ler para Aprender”⁴ (Rose, 2012c, p. 1).

As potencialidades da Leitura Detalhada, assim como da Preparação para a Leitura, estarão em foco na secção seguinte, que se baseia na concretização destas atividades em contexto de sala de aula.

ECOS DAS PRÁTICAS

A apresentação dos princípios do programa *Ler para Aprender* e a descrição das atividades dirigidas para a leitura que o programa propõe apontou potencialidades. Nesta secção, dirigiremos o olhar para a implementação dessas estratégias, na prática pedagógica, tendo por base dados recolhidos numa escola portuguesa, na qual se colocou em prática o programa *Ler para Aprender*.

Participantes

A escola em que se aplicou o programa localiza-se na cidade de Leiria, no centro de Portugal, sendo uma escola que recebe alunos quer da cidade, quer das zonas semiurbanas e mesmo rurais em seu redor. A população estudantil é, assim, muito diversificada quanto à sua origem social e nível económico das famílias. No conjunto das escolas da cidade, é a escola em que essa diversidade é mais elevada, o que também acontece com o número de alunos de nível sociocultural mais baixo.

Embora a aplicação do programa tivesse envolvido mais turmas, aquelas em que foram recolhidos os dados que aqui serão tidos em conta correspondem a duas turmas do 5.º ano de escolaridade. Uma das turmas era constituída por 25 alunos e outra por 19, perfazendo um total de 44 alunos. O programa foi implementado na disciplina de Português. As aulas foram lecionadas por três docentes: a professora titular das turmas (P1) e duas professoras estagiárias que se encontravam a realizar a prática pedagógica (P2 e P3) (cf. C. Barbeiro, 2017; 2020a; 2020b; 2021).

⁴ Original: “the turbo-charged engines of the Reading to Learn program”.

Recolha, tratamento e análise de dados

A interação ocorrida durante as aulas foi objeto de registo áudio e, nalguns casos, também de vídeo. Após esse registo, procedeu-se à transcrição da interação. Na transcrição de cada aula, a que foi atribuído um número (Au1, Au2, etc.), foi identificada a autoria das intervenções, designadamente se se trata de uma intervenção do professor (P), de um aluno (A) ou de dois ou mais alunos (AA). A transcrição verbal foi complementada com observações relativas ao contexto pedagógico da aula.

Os dados que aqui serão tidos em conta referem-se às aulas em que foi realizada a leitura da obra de literatura para a infância e adolescência *A Floresta*, da escritora portuguesa Sophia de Mello Breyner Andresen. As transcrições analisadas referem-se a cinco aulas, integradas no trabalho que incidiu sobre excertos dos capítulos terceiro (“Encontro com o anão”), quarto (“A batalha”) e oitavo (“O sítio do tesouro”): Au1 (P3), Au2 (P2), Au3 (P1), Au4 (P1), Au5 (P1). Sublinhe-se que este conjunto de aulas ocorreu no início da implementação do programa *R2L*, ou seja, na fase em que as professoras estavam a começar a apreender as estratégias propostas pelo programa.

No que respeita à Preparação para a Leitura, a análise pretendeu observar como é que os professores colocaram em prática a atividade, designadamente quanto à presença dos passos propostos, ao conhecimento ativado e à explicitação lexical. Foi ainda considerada a realização da leitura parágrafo a parágrafo e o tipo de perguntas colocadas no seu decurso ou na sua sequência. Em relação à Leitura Detalhada, a análise incidiu também sobre a sua concretização, especificamente em relação à presença dos passos previstos, ao nível de sucesso na tarefa de identificação, às pistas que são dadas e às vias que são exploradas para o aprofundamento do conhecimento no passo da elaboração.

Apresentação de resultados

Preparação para a Leitura e Leitura

O Quadro 1, que retoma os resultados de C. Barbeiro (2017), revela o resultado da análise quanto à presença das estratégias discursivas,

referentes às atividades de Preparação para a Leitura/Leitura, nas aulas de Português que constituem o *corpus* da presente investigação.

Quadro 1 – Preparação para a Leitura e Leitura do texto

Textos (excertos de <i>A floresta</i>)	“Encontro com o anão” (cap. III)		“A batalha” (cap. IV)		“O sítio do tesouro” (cap. VIII)
	Professor	P3	P1	P2	P1
Aula	Au1	Au3	Au2	Au4	Au5
Ativação do conhecimento advindo dos capítulos anteriores	✓	✓	✓	✓	✓
Ativação do conhecimento enciclopédico	✓	✓	✓	✓	✓
Resumo do texto	✓	✓	✓	✓	✓
Explicitação lexical	✓	✓	✓	✓	✓
Leitura parágrafo a parágrafo	✓	✓	✓	✓	✓
Perguntas de compreensão literal, inferencial e interpretativa	✓	✓	✓	✓	✓

Fonte: Elaboração própria com base em C. Barbeiro (2017)

O Quadro 1 mostra que, tratando-se do trabalho relativo a uma obra integral, um dos eixos da ativação de conhecimento foca-se no estabelecimento da relação com as partes anteriores da obra. Tal não dispensa a ativação de outras componentes de conhecimento, referido no quadro como conhecimento enciclopédico. De resto, apesar de se tratar de aulas no início do contacto das professoras com as estratégias do programa *R2L*, os resultados mostram que todas, incluindo as professoras estagiárias, se apropriaram delas e conseguiram levá-las à prática, na forma sequenciada prevista pelo programa.

No âmbito da Preparação para a Leitura (do texto global ou do parágrafo) além da ativação do conhecimento prévio, designadamente o respeitante à leitura dos capítulos anteriores ou ao conhecimento enciclopédico necessário à compreensão, surge em evidência nesta atividade, também para o estabelecimento e alargamento na turma do “saber compartilhado” (Almeida, 2012), a explicitação sinonímica, antonímica e parafrástica enquanto mecanismo pedagógico recorrente para promover a

compreensão textual. A professora faz ou elicia essa explicitação, como se observa nas interações abaixo, na atividade que incide sobre o terceiro capítulo de *A Floresta*:⁵

(1)

P: aparece ainda no primeiro parágrafo/ na página dezasseis/ a palavra “esbugalhados”/ “os olhos esbugalhados”/ o que é que significa?

A1: muito abertos

P: muito abertos/ arregalados/ exatamente/ que exprimem espanto/ estão abertos por admiração/ espanto/ sim senhor!// E ainda aparece na primeira linha “imóvel”/ o que é uma coisa imóvel?

A2: é não se mexe

P: que não se mexe/ muito bem/ exatamente

A3: que é fixo

P: fixa/ muito bem R!/ muito bem!/ pronto, parece-me que...

[Aula n.º 3 – P1]

Sublinhe-se a preocupação da professora, saliente em (1), em assinalar o sucesso das respostas dos alunos, em reforçá-lo por meio de expressões como “muito bem!”, “exatamente”, “sim senhor!”. Sublinhe-se ainda que a professora procura a participação e contribuição dos alunos, não se limitando a confirmar as suas respostas, mas tomando-as como base para o alargamento da explicitação, por meio de novos sinónimos e de paráfrases, da sua parte, ou acolhendo contributos de outros alunos.

O facto de os alunos terem o texto na sua frente e de estar a ser conduzido um trabalho de explicitação leva-os a procurar com o olhar não apenas as palavras indicadas pelo professor, mas também a descobrir outras cujo significado não conhecem. Podem, neste caso, aproveitar a oportunidade para solicitar a respetiva explicitação. É o que se exemplifica em (2):

(2)

A1: professora/ o que é que é um gole?

P: (...) é um gole/ uma porção que se bebe de uma só vez// ou seja/ é quando tu colocas um copo/ por exemplo com água/ à boca e metes...

A1: eu pensava que era um golo

[Aula n.º 1 – P3]

⁵ Na transcrição, indica-se a duração das pausas por meio de /, em que uma corresponde a uma pausa brevíssima articulada com o discurso e um maior número de barras oblíquas a uma interrupção do discurso; a entoação interrogativa e a exclamativa são marcadas por meio dos sinais a elas associados: ? e !, respetivamente. As maiúsculas correspondem a nomes dos alunos.

As atividades de Preparação para a Leitura, a anteceder a leitura do texto ou, no seu decurso, a anteceder a leitura de um parágrafo específico, desencadeiam o *envolvimento conversacional* (“conversational involvement”) que, segundo Gumperz (2002, p. 2), está na base da compreensão linguística. Nestas atividades, ativa estratégias pedagógicas de desenvolvimento lexical, ao serviço da compreensão leitora.

No decurso da leitura parágrafo a parágrafo, na sequência da respetiva leitura (assim como também na sequência da leitura do texto, na sua globalidade), o professor pode fazer perguntas, que lhe dão indicações quanto à compreensão por parte dos alunos. Essas perguntas podem situar-se em diferentes níveis: literal, em que o significado se encontra nas palavras do próprio texto; inferencial, em que o significado pode ser encontrado por estabelecimento de relações com outras partes do texto ou por desconstrução dos significados inferidos de metáforas; interpretativo, o significado está para além do texto, estabelecendo-se a relação com a experiência dos leitores ou com o seu conhecimento enciclopédico. Atenemos na sequência que se segue:

(3)

P: qual é a expressão/ L/ neste parágrafo?/ diga-me qual é a expressão que indica que ela ia tão/ tão ávida de ver a sua casinha que...?

A1: “saltando e correndo”...

P: isso!

A2: “Isabel dirigiu-se ao pequeno bosque”

P: e mais

A3: e nem comeu o pão

P: ia tão...?

A4: ia tão apressada que mal se lembrava de comer o pão que levava na mão

P: muito bem/ ela ia com tanta pressa/ tão ávida de ver a sua casinha/ tão desejosa// ávida/ quer dizer desejosa/ não é?/ que nem se lembrava de comer o pão/ o que é que ela receava/ T?/ ela tinha medo de quê/ T?/ por que é que ela ia/ assim com tanta ansiedade?

A5: porque tinha medo que a casa estivesse destruída

P: destruída/ muito bem!/ sim/ senhora!/ e agora eu quero que a A continue a leitura

[Aula n.º 3 – P1]

Na interação (3), a professora recorre a diversas perguntas de compreensão inferencial, em que os alunos deveriam estabelecer a relação com a parte anterior da obra, para a compreensão da pressa da

protagonista, Isabel, devido ao seu receio que a casa que tinha construído estivesse destruída, o que a leva a não tomar o pequeno-almoço. Pelo meio, continua a emergir a explicitação dos significados em foco (“ávida/ quer dizer desejosa/ não é?”)

Leitura Detalhada

Apresentamos, de seguida, resultados oriundos da concretização da estratégia de Leitura Detalhada, em relação a excertos dos textos mencionados na secção anterior, na sequência da Preparação e da respetiva leitura. Focamo-nos em resultados relativos à apresentação de pistas, ao grau de sucesso alcançado na tarefa de identificação e às vias exploradas na elaboração.

Refira-se, desde logo, que os múltiplos passos da estratégia e a sua sequencialidade foram rapidamente apreendidos pelas professoras, conforme pode ser confirmado em C. Barbeiro (2017; 2020a), apesar de os resultados se reportarem às primeiras aplicações do programa R2L.

Começamos por apresentar abaixo algumas sequências discursivas elucidativas da realização da atividade e das suas potencialidades para a compreensão leitora. Em (4) a professora faz a preparação introdutória da frase, explicitando o valor textual do seu conteúdo, ou seja, a sua contribuição para a construção do significado textual, e realiza a sua leitura:

(4)

Preparação – P: ora bem/ e a primeira frase que vocês têm aí/ eh...// temos a reação de Isabel ao chegar junto à casa que tinha construído/ já tínhamos visto/ portanto/ que Isabel chega a casa/ e agora temos a reação de Isabel

Leitura – P: “Mas quando chegou em frente do velho tronco, sorriu de alegria.”

[Aula n.º 3 – P1]

De seguida, apresenta pistas para que os alunos identifiquem as palavras e expressões que selecionou previamente. As pistas são geralmente focadas em aspetos semânticos; frequentemente, são combinadas com informações posicionais, dirigindo a atenção dos alunos para determinados locais da frase, como em (5), e potenciando, assim, o sucesso.

(5)

Pista posicional + Pista semântica

P: logo a seguir a esta que sublinhámos/ está outra que diz que eles foram atravessados/ trespassados...

A1: varados?

P: varados/ muito bem!/ sim senhora!/ então, isto de/ de ser “varado”/ não é/ “eles caíram logo varados”/ significa então o quê?

A2: que foram atingidos

[Aula n.º 2 – P2]

Em (6), para a formulação da pista, além da vertente semântica, é ativada a dimensão metalinguística, por meio de utilização de metalinguagem em contexto. Repare-se em P1, após o *feedback* ou Avaliação em relação à tarefa anterior, ia começar a formulação pelo Foco (a pergunta), como é habitual na interação que caracteriza o discurso pedagógico, mas recomeça para apresentar a Pista: combinando informação que remete para a função semântica (“que caracteriza”) e informação metalinguística (“adjetivo”).

(6)

Foco e Pista (semântica e metalinguística)

P: ficou/ imóvel/ muda/ boquiaberta/ muito bem!/ muito bem!// e como é que ficaram...?// há uma palavra que nos diz agora/ que caracteriza/ um adjetivo que caracteriza os olhos/ como é que ficaram os olhos de Isabel/ L?

Tarefa – AA: “esbugalhados”.

[Aula n.º 3 – P1]

Saliente-se, novamente, tal como aconteceu na Preparação da Leitura, o facto de emergir fortemente no discurso a manifestação de reforço positivo, em relação ao sucesso alcançado pelos alunos na realização das tarefas. O reforço positivo desempenha um papel fundamental, pois quanto melhor os alunos se sentirem em relação ao sucesso da sua aprendizagem, mais aumentam a sua atenção e empenho (Rose; Martin 2012, p. 156).

A atividade de Leitura Detalhada está concebida para potenciar esse sucesso na realização da Tarefa, o que é confirmado pelos resultados alcançados no conjunto de atividades em análise, apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 – Leitura Detalhada: grau de sucesso na tarefa de identificação

Professor		P3	P2	P1	P1	P1	Total
Aula		Au1	Au2	Au3	Au4	Au5	
Avaliação: Sucesso (S) / Insucesso (N)	S	27	32	25	42	25	151
	N	–	11	2	1	1	15

Fonte: Elaboração própria com base em C. Barbeiro (2017)

Os valores do quadro mostram o elevado grau de sucesso alcançado na tarefa de identificação: em 91% das palavras selecionadas e colocadas em foco, essa identificação foi realizada com sucesso por parte dos alunos, logo na primeira resposta.

A atividade de Leitura Detalhada em relação a cada frase culmina com o passo de Elaboração, que consiste no desenvolvimento ou aprofundamento da aprendizagem. As vias seguidas para a elaboração podem ser diversas, como se mostra no Quadro 3.

Quadro 3 – Tipos de elaboração concretizados nas atividades

Professor		P3	P2	P1	P1	P1	Total
Aula		Au1	Au2	Au3	Au4	Au5	
Tipos de elaboração	Sinonímia	8	19	28	15	17	87
	Paráfrase	13	16	8	22	6	65
	Gramatical	20	9	13	13	10	65
	Inferencial	17	5	25	5	7	59
	Interpretativa	3	10	1	17	8	39
	Exemplos	1	3	2	4	2	12
	Vivências	2	1	3	2	4	12
	Ling. não verbal	0	1	1	0	3	5
	Antonímia	0	0	1	1	2	4
	Onomatopeias	0	1	1	0	0	2

Fonte: Elaboração própria com base em C. Barbeiro (2017)

O Quadro 3 evidencia os diversos tipos de elaboração implementados nas cinco atividades de Leitura Detalhada, nas quais as professoras estabelecem um conjunto alargado de relações para o aprofundamento da aprendizagem, com base em palavras e expressões trabalhadas nos textos.

Surgem em relevo a sinonímia, a paráfrase, asserções e questões de tipo inferencial, asserções e perguntas de tipo interpretativo e a mobilização do conhecimento gramatical.

O passo da Elaboração consiste, assim, num “dispositivo conversacional” (Almeida, 2012) com elevadas potencialidades para o desenvolvimento da competência lexical, a consolidação e aprofundamento do conhecimento metalinguístico e o desenvolvimento da capacidade inferencial e interpretativa (C. Barbeiro, 2017; 2020a; 2020b). De forma ampla, as vias de elaboração podem explorar as diversas áreas do conhecimento em que se desenvolve a aprendizagem e dão lugar, na interação estabelecida, à apresentação das vivências dos próprios alunos. Na interação da aula, a Elaboração constitui uma estratégia de intenso “envolvimento conversacional” (Gumperz, 2002; Almeida, 2012) e, também, de envolvimento emocional ou “envolvimento interativo” (Tannen; Wallat, 1993) (cf. C. Barbeiro, 2017, 2020a).

CONCLUSÃO

O desenvolvimento da competência de compreensão leitora não é uma finalidade que se situe apenas na esfera de cada aluno. A leitura começou por ser para muitos, ainda antes da escola, uma ação partilhada, colocando em interação o adulto (geralmente, um familiar) e a criança. A aprendizagem da decifração não completa o ciclo da leitura e os desafios trazidos pela compreensão dos textos, que podem apresentar níveis elevados de complexidade, requerem estratégias que potenciem esse desenvolvimento. A ação da escola e do professor pode trazer para as aulas as potencialidades da interação, colocando-a ao serviço da promoção da competência leitora.

Como se mostrou na explanação efetuada na primeira parte deste capítulo, as atividades do programa *Ler para Aprender* focadas na leitura (Preparação para a Leitura/ Leitura por blocos textuais e Leitura Detalhada) fundam o desenvolvimento da competência de leitura na ação que o professor pode conduzir em aula, assente no princípio já referido de “orientação por meio da interação no contexto de experiência partilhada” (Rose; Martin, 2012, p. 58).

Nessa ação, o apoio à realização da tarefa desempenha um papel fulcral. As estratégias de interação são delineadas e desdobram-se em passos para fornecer esse apoio e para transformar o sucesso alcançado em patamar para o aprofundamento da aprendizagem. Esse aprofundamento começa com a realização da própria tarefa com sucesso, pois a estratégia de interação e apoio permite aos alunos ir além dos seus limites prévios; como salienta D. Rose, as estratégias do programa “dão o apoio necessário para que todos os estudantes leiam um texto exigente.”⁶ (Rose, 2012, p. 18).

Os resultados convocados na segunda parte, provenientes da concretização das atividades de Preparação para a Leitura/ Leitura por blocos textuais e Leitura Detalhada, confirmaram o nível elevado de interação que apresentam. Essa interação consubstancia-se enquanto estratégias de apoio ao sucesso nas tarefas de compreensão do texto que está a ser lido e também enquanto estratégias de alargamento da aprendizagem segundo uma esfera ampla de conhecimentos, com os quais se estabelecem relações, no âmbito da elaboração.

O aprofundamento prolonga-se para além do texto em causa, com a capacitação dos alunos para responderem aos desafios da leitura de novos textos, perante os quais vão mobilizar recursos léxico-gramaticais aprendidos e reativar estratégias de desconstrução textual que desenvolveram nas atividades do programa. O aprofundamento da aprendizagem projeta-se ainda para a competência da escrita, uma vez que, nessa vertente, o programa funda na leitura a apropriação de recursos para que os alunos os possam reutilizar nos seus próprios textos (L. Barbeiro, 2020; Gouveia, 2014).

⁶ Original: “give enough support for all students to read a challenging text”.

REFERÊNCIAS

- Almeida, C. A. de (2012). **A construção da ordem interaccional na rádio: Contributos para uma análise linguística do discurso em interacções verbais**. Porto: Edições Afrontamento.
- Barbeiro, C. (2017). **As práticas discursivas nas interações verbais em contexto pedagógico – Contributos da Sociolinguística Interaccional para o estudo do discurso na aula de Português**. [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade Aberta.
- Barbeiro, C. (2020a). A Leitura Detalhada... Estratégias interacionais de compreensão e aprofundamento da leitura. In O. Sousa; P. Ferreira; A. Estrela; S. Esteves (Orgs.), **Investigação e Práticas em Leitura** (pp. 111-127). CIED.
- Barbeiro, C. (2020b). Da preparação à leitura – Estratégias de interação pedagógica. In J. Cunha; J. A. B. Carvalho (Org.), **Ensino da Língua Portuguesa – Dimensões, contextos, pedagogias e práticas. Atas do VII SIELP - Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa** (pp. 70-78). Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Barbeiro, C. (2021). Estratégias Discursivas na Interação em Contexto Pedagógico. In A. N. Piedade; P. N. Silva (Eds.), **Atas das I Jornadas de Estudos Portugueses** (pp.167-184). Universidade Aberta.
- Barbeiro, L. F. (2020). Da leitura à reescrita: propostas e percursos da pedagogia baseada em gêneros. **Educação e Pesquisa** 46.
- Caels, F., Barbeiro, L. F., Gouveia, C. A. M. (2020). Gêneros escolares segundo a Escola de Sydney: Propósitos, estruturas e realizações textuais. **Indagatio Didactica**, 12 (2), 13-32.
- Gouveia, C. A. M. (2009). Texto e Gramática: Uma Introdução à Linguística Sistemico-Funcional. In **Matraga**, 16 (24), 13-47.
- Gouveia, C. A. M. (2014). Compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. In W. R. Silva; J. S. dos Santos & M. A. de Melo (Orgs.), **Pesquisas em Língua(gem) e Demandas do Ensino Básico** (pp. 203-230). Pontes Editores.
- Gumperz, J. J. (2002). **Discourse strategies**. Cambridge University Press.
- Martin, J. R. (2009). Genre and language learning: A social semiotic perspective. **Linguistics and Education**, 20, 10-21.

- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). **Genre relations: Mapping culture**. Equinox.
- Rose, D. (2011). Beyond literacy: Building an integrated pedagogic genre. **Australian Journal of Language and Literacy**, 34(1), 81-97.
- Rose, D. (2012a). **Reading to Learn: Accelerating learning and closing the gap**. Reading to Learn.
- Rose, D. (2012b). **Reading to Learn: Preparing for Reading and Writing**. Reading to Learn.
- Rose, D. (2012c). **Reading to Learn: Detailed Reading and Rewriting**. Reading to Learn.
- Rose, D. (2016). Engaging and supporting all our students to read and learn from reading. **PETAA Paper**, 202, 1-12.
- Rose, D. (2018). Languages of schooling: Embedding literacy learning with genre-based pedagogy. **European Journal of Applied Linguistics**, 6(1), 59-89.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). **Learning to write, Reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School**. Equinox.
- Silva, E. (2018). Gêneros na teoria sistêmico-funcional. **D.E.L.T.A.**, 34(1), 305-330.
- Tannen, D., & Wallat, C. (1993). Interactive frames and knowledge schemas in interaction: examples from a medical examination / interview. In D. Tannen, (Ed.), **Framing in discourse** (pp. 57-76). Oxford University Press.

CAPÍTULO 15

ESTRATÉGIAS PROMOTORAS DE FLUÊNCIA EM LEITURA: RELATO DE UM CASO EM PORTUGAL

DOI: 10.29327/5410940.1-15

SÍLVIA GARRIDO VILARES
TÂNIA SILVESTRE MONTEIRO
DANIELA SEMIÃO
OTÍLIA SOUSA

INTRODUÇÃO

Este capítulo foca um problema de leitura observado numa turma de 4.º ano do 1.º Ciclo de Ensino Básico que viveu o 1º e 2º ano de escolaridade em situação pandémica devido ao Covid-19. O grupo de alunos apresentava fragilidades notórias na fluência da leitura, em particular, na dimensão expressividade. Esta problemática esteve na origem de um conjunto de atividades pedagógicas realizado no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no mestrado do Ensino do 1º Ciclo de Educação Básica e do Ensino de Português e de História e Geografia de Portugal do 2º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

A leitura está na base da maioria das aprendizagens escolares. Se um aluno não sabe ler ou lê com muita dificuldade, dificilmente tem sucesso na escola, ou acede à informação escrita. Um leitor proficiente lê textos de gêneros variados, livros e outros escritos em suportes diferenciados (papel e digital), reconstruindo sentidos explícitos e implícitos. Mas a proficiência em leitura supõe a fluência do leitor.

A fluência em leitura é uma competência que tem vindo a ser valorizada e é definida como a habilidade de ler palavras com velocidade e precisão ou de ler texto com precisão, velocidade relativa e expressividade (Borges; Viana, 2020; Esteves, 2013; Fernandes, 2021; Rasinski, 2014). A precisão diz respeito à decodificação correta de palavras, a velocidade relaciona-se com a habilidade de decodificar sem esforço e com rapidez e a expressividade com a aplicação de padrões prosódicos (entoação, ritmo, volume) aos segmentos lidos.

A velocidade, precisão e expressividade assentam em dois pilares: reconhecimento automático de palavras e prosódia (Rasinsky; Rikli; Johnston, 2009). Esta última é informação fonológica suprasegmental, isto é, não está nas palavras escritas. A pontuação é importante para a prosódia, pois permite identificação de curvas entoacionais do tipo de frase. Mas esta vai além da pontuação, envolvendo ritmo e entoação (sobre prosódia em português ver Cruz-Ferreira, 1998; Frota, 2011). A prosódia permite ao leitor atribuir sentido ao texto: dando ênfase a determinado segmento, usando entoação exclamativa ou interrogativa, fazendo pausas, transmitindo emoções no modo como lê.

Um leitor fluente lê em voz alta corretamente, sem esforço e com expressividade. A expressividade é um preditor importante de desenvolvimento de literacia (Holliman et al., 2017). Numa meta-análise, Wolters, Kim, e Szura (2022) mostram a multidimensionalidade da prosódia e concluem que esta tem um impacto moderado na compreensão. Quando não precisa de se concentrar na decodificação, o leitor tem mais disponibilidade para compreender o texto que lê, isto é, um leitor fluente reconhece automaticamente as palavras, agrupa-as sem esforço em unidades de sentido, e compreende o que lê.

Se o leitor não for fluente, necessita de dar atenção à decodificação de palavras, ficando, deste modo, com menor disponibilidade para entender os sentidos do texto. Por isso, é tão importante ensinar as crianças a serem leitores fluentes, sendo a habilidade de fluência preditora de compreensão em níveis mais adiantados de escolarização (Kim, et al., 2010; Rasinsky, Rikli, e Johnston, 2009). Assinale-se, também, que a compreensão e a consciência prosódica são importantes na fluência (Holliman et al., 2017).

A observação da fluência na leitura pode ajudar os professores a identificarem precocemente alunos em dificuldade. Além disso, a velocidade na leitura está relacionada com a compreensão, nomeadamente

compreensão de sentidos implícitos, já que os alunos que leem mais rapidamente frases simples são também aqueles que dominam processos mais complexos de leitura (OECD, 2023).

1 A FLUÊNCIA NA LEITURA COMO QUESTÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A modelagem da leitura e as leituras repetidas são consideradas as principais estratégias promotoras da fluência na leitura (Borges; Viana, 2020; Fernandes, 2021).

A estratégia de modelagem da leitura é muito usada no pré-escolar e é importante desde os anos iniciais, uma vez que, para as crianças se tornarem leitoras fluentes é essencial que entendam o que é ler com fluência, considerando muitos alunos que ler bem é apenas ler depressa (Borges; Viana, 2020). Desta forma, pela observação da leitura de um modelo fluente, quer seja um professor, um familiar ou um colega, os alunos começam a perceber e a apropriar-se das diferentes características da leitura, compreendendo que, além da precisão e da velocidade, também a prosódia é fulcral à fluência na leitura em voz alta e na compreensão do texto. As crianças aprendem que ler com fluência, sobretudo na leitura em voz alta, tem a ver com experienciar o texto e fazê-lo descobrir a quem ouve. Nesta dimensão, a leitura torna-se, também, uma experiência estética e a aprendizagem da fluência pode, deste modo, estar associada à Educação Literária através da partilha de textos pela leitura em voz alta.

De forma a complementar a modelagem, o professor pode recorrer à leitura a pares ou em eco, estratégias derivadas da leitura assistida que é considerada a ponte entre a modelagem e a leitura independente (Borges; Viana, 2020; Rasinski, 2014). A leitura assistida é uma modalidade de leitura muito usada no primeiro ano, quando a criança lê o texto e ouve o professor ler. A leitura a pares consiste na leitura de um excerto por um aluno, enquanto o colega acompanha a mesma silenciosamente e, no fim, fornece feedback. De seguida, trocam de papéis (Rasinski, 2014).

Por sua vez, na leitura em eco, o professor lê um segmento do texto previamente selecionado e, de imediato, os alunos deverão repetir essa leitura, aproximando-se o mais possível do modelo que acabaram de ouvir. O processo deverá repetir-se para os restantes segmentos do texto.

Como já mencionado, a estratégia de leituras repetidas também se revela benéfica no processo de aprendizagem da fluência. Esta consiste na repetição da leitura de um mesmo texto até que o leitor atinja a velocidade, precisão e expressividade adequadas (Fernandes, 2021). A autora defende que esta estratégia apresenta melhores resultados quando é acompanhada por um *feedback* corretivo e formativo por parte do professor, que forneça pistas relativas às diferentes dimensões da fluência.

O feedback corretivo pode ser ensinado, pela verbalização das dimensões a observar, pelo ensino explícito das diferentes dimensões e pela modelagem, seguida de treino. Valorizando a aprendizagem em colaboração, o *feedback*, como referido, pode ser dado por um par. Assim, após a leitura modelo do professor, pode haver treino de fluência com *feedback* de um para um, em situação de leitura em pares: distribuem-se excertos de um texto a cada dois alunos e estes leem alternadamente, fornecendo *feedback* mútuo.

Quanto à questão da repetição em leitura, enquanto Fernandes (2021) refere que os leitores aprendem mais rapidamente, e melhor, realizando leitura repetida das mesmas palavras, em diferentes contextos, Borges e Viana (2020) contrariam esta ideia ao afirmar que é mais benéfica a leitura repetida de um mesmo texto ao invés da leitura em grande quantidade de diferentes textos.

Giasson (2000) aponta também a importância do ensino explícito da fluência em leitura pela delimitação de grupos sintáticos e tomada de consciência da respiração na leitura. Assim, recomenda a segmentação do texto a preparar, em unidades de sentido para que os alunos aprendam a delimitar unidades de leitura. O professor lê em voz alta um trecho escrito no quadro, pergunta, de seguida, aos alunos onde fez pausas e marca com barras verticais os segmentos identificados, de modo a que os alunos tomem consciência dos grupos entoacionais a realizar durante a leitura.

Saliente-se que todas as estratégias mencionadas se revelam mais eficazes quando se proporciona a escolha de obras e textos relacionados com os interesses dos alunos e que se adequem ao nível de ensino/leitura do leitor, devendo ter-se em consideração se as palavras são adequadas e frequentes para o ano de escolaridade (Fernandes, 2021).

2 AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE FLUÊNCIA EM LEITURA

Quando se lê sílaba a sílaba ou palavra a palavra arrastadamente de forma monocórdica é difícil lembrar o que se leu e, conseqüentemente, ainda mais difícil processar e compreender o lido. É consensual que a fluência é necessária à compreensão na leitura. Ainda que necessária, a fluência, por si só, não é suficiente à extração dos significados do texto, o conhecimento linguístico cultural (Gomes, 2021) e, em particular, o conhecimento do vocabulário assumem um papel fundamental na compreensão (Sousa; Costa-Pereira, 2021).

Se a fluência tem um papel importante no processamento e extração da significação, então é necessário saber avaliar a fluência dos alunos desde os primeiros anos de escolaridade de modo a intervir para ajudar a desenvolver a fluência de alunos pouco fluentes e incrementar a fluência dos leitores mais fluentes.

O ensino da fluência começa com a avaliação diagnóstica desta habilidade, partindo da leitura em voz alta de um texto desconhecido dos alunos e tendo em conta as componentes envolvidas nesta competência: prosódia, precisão e velocidade. Se o texto a ler em voz alta for um texto aferido (i.e. em que o grau de dificuldade está controlado), uma leitura é suficiente. No entanto, se o texto a ler em voz alta não é um texto aferido, devem dar-se dois ou três excertos diferentes de um mesmo texto e calcular a média obtida na leitura dos excertos em questão, na precisão, na velocidade e na prosódia.

A prosódia, ou expressividade, envolve informação variada: entoação, ritmo, acentuação, etc.. A leitura fluente respeita a sintaxe do autor, nomeadamente no agrupamento de sintagmas nominais, verbais, preposicionais. Por exemplo, o aluno faz uma pausa, marcando fronteira prosódica, entre sujeito e predicado, ou marca, com contorno entoacional, um grupo preposicional ou uma estrutura encaixada na frase ou num sintagma, agrupando, assim, unidades de sentido. É também um bom indicador de fluência a entoação marcada consoante os sinais de pontuação e, de modo muito claro, a forma como os alunos leem os diálogos, num trecho dialogal, reconhecendo a polifonia textual ou adaptando a voz ao verbo enunciativo (Soares; Sousa, 2022), ou ainda, identificando estados de espírito da personagem (ex.: tristeza, alegria, zanga, entusiasmo, etc.). A emoção transmitida na leitura releva da compreensão e ajuda a compreender.

Como vemos, a expressividade vai muito além do respeito pela sintaxe. Por isso, quando a fluência é visada, o ensino, além do treino da velocidade de precisão, dos sinais da pontuação, deve contemplar igualmente compreensão do texto, incluindo intenção do autor, estados mentais das personagens, valor dos verbos enunciativos, etc.

A fluência leitora é definida como “a leitura rápida e precisa de um texto” (Fernandes, 2021, p. 337) e pressupõe a precisão, a velocidade e a prosódia (Borges; Viana, 2020). A aquisição destas três dimensões influencia a compreensão dos textos pelo leitor, sendo esta considerada o objetivo final da fluência na leitura (Fernandes, 2021) mas reconhece-se bidirecionalidade entre compreensão e fluência, dado que a primeira também influencia a segunda (Holliman et al., 2017; Veenendaal; Groen; Verhoeven, 2016).

Desta forma, o ensino da construção de significado de um texto requer o conhecimento dos diferentes processos envolvidos na leitura, incluindo a fluência (Viana, 2009). A autora refere que a avaliação destes processos se revela uma etapa essencial durante o ensino, uma vez que fornece ao professor informações sobre o desempenho dos alunos. Consequentemente, o professor consegue adequar as suas decisões pedagógicas, almejando a progressão dos alunos.

Assim, importa entender de que modo se pode avaliar a competência de fluência na leitura de acordo com as suas três dimensões. No que concerne à precisão, divide-se o número de palavras lidas corretamente pelo total de palavras lidas. De seguida, multiplica-se este valor por 100, obtendo-se a percentagem correspondente ao número de palavras lidas corretamente, ou seja, o grau de precisão (Esteves, 2013).

No que diz respeito à velocidade, esta é considerada um dos indicadores mais precisos da competência de leitura e pode ser medido ao dividir-se o número de palavras lidas corretamente pelo tempo total ocupado com a leitura, a multiplicar por 60 segundos (Esteves, 2013).

Já no que respeita à dimensão da prosódia, a sua avaliação pode variar consoante os autores (Kaluda; Guthrie, 2008). Esteves (2013) propõe a avaliação de dois componentes: ritmo e expressividade. O ritmo avalia-se através da subtração de todas as falhas cometidas durante a leitura (vacilações, fragmentações, silabações e repetições) ao número total de palavras do texto. Para tornar a expressividade objetiva, a autora propõe que se retire, ao número total de sinais de pontuação do texto, o

total de desrespeito pelos mesmos durante a leitura (i.e., o número de sinais de pontuação do texto subtração do número de sinais desrespeitados durante a leitura).

Assim, ainda que as três dimensões da fluência na leitura tenham as suas especificidades e sejam avaliadas de formas distintas, o seu ensino e consequente avaliação revelam-se mais eficazes se forem abordados de forma simultânea e integrada (Rasinki, 2006).

3 ATIVIDADES PROMOTORAS DE FLUÊNCIA EM LEITURA DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DA PRÁTICA SUPERVISIONADA

A intervenção apresentada nesta seção vem na sequência da observação naturalística da leitura em voz alta dos alunos e da constatação dos níveis baixos de fluência. Da observação emergiu a necessidade de se proceder a uma avaliação mais precisa da fluência, tendo-se usado o teste de Esteves (2013). Os baixos níveis de fluência observados podem ser explicados, em parte, pelo facto de esta turma ter estado em confinamento (devido à COVID 19) no primeiro e segundo ano de escolaridade (2019-20 e 2020-21).

No teste da leitura de palavras, composto por um total de 58 palavras, os alunos desta turma de 4.º ano do Ensino Fundamental leram, em média, 54 palavras corretamente. Relativamente à precisão na leitura, obteve-se em média um total de 93% e na velocidade registou-se um valor médio de 50 palavras lidas corretamente, por minuto. Assim, ao tomarmos por referência as metas curriculares de português, propostas por Buescu et al. (2015), verificou-se que nenhum dos alunos atingiu o objetivo proposto de “ler corretamente um mínimo de 95 palavras por minuto de uma lista de palavras” (p. 59). Já na prova de leitura de texto, os alunos revelaram, ao nível da precisão, uma média de 98% e, no que concerne à velocidade, registou-se uma média de 84 palavras lidas corretamente, por minuto. Deste modo, e considerando que também revelaram fragilidades no ritmo e expressividade, afirma-se que a maioria dos alunos não era capaz de “ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 125 palavras por minuto” (Buescu et al., 2015, p. 59), como se espera no 4.º ano.

Na sequência de revisão de bibliografia sobre fluência, depois de refletir sobre os modelos de ensino, e considerando as dificuldades e potencialidades do grupo, começou-se o ensino da leitura. Para o desenvolvimento da habilidade de fluência, propôs-se um conjunto de atividades integradas na gestão regular do currículo, nomeadamente:

- leitura em cadeia, com discussão do que é ‘ler bem’
- modelação de leitura pelo professor
- repetição de leitura
- leitura para os pais e leitura dos pais para os alunos (em casa)
- leitura dos pais para a turma, na biblioteca da escola
- leitura e feedback corretivo do professor
- leitura e feedback corretivo a pares
- preparação da leitura de uma obra literária para ler ao 1º ano
- elaboração de grelhas de auto e heterorregulação

No período em que se desenrolou o projeto (de 08 de maio a 02 de junho), estavam em desenvolvimento dois projetos, diretamente relacionados com esta temática: a leitura da obra integral “A menina do mar”, de Sophia de Melo Breyner Andersen, e a elaboração de um jornal escolar. O primeiro projeto tinha como objetivos: (i) desenvolver fluência de leitura e (ii) explorar a educação literária, motivando para a leitura de fruição. O segundo visava aperfeiçoar a leitura através do contacto com diferentes géneros de textos, e melhorar a habilidade de ortografia, centrada na escrita de palavras.

3.1 LEITURA DA OBRA “A MENINA DO MAR”

A escolha da obra “A menina do mar” foi motivada por um projeto que adiante se apresenta, tendo como finalidade a leitura da obra em voz alta para uma turma de 1º ano. A intervenção iniciou-se com uma leitura modelar pelas professoras, das primeiras páginas da obra. De seguida, questionaram-se os alunos sobre as características de uma boa leitura em voz alta. Os alunos verbalizaram, de forma incipiente, o que consideravam uma boa leitura, sobressaindo a opinião geral de que uma boa leitura é a leitura correta, com rapidez das palavras. Deste modo,

os alunos revelaram que ainda não entendiam a importância da prosódia, numa leitura fluente. Assim, foi fulcral a realização de um diálogo com os alunos sobre a leitura que tinham ouvido, sendo destacados, pelas professoras, os indicadores de uma leitura fluente.

Para a aula seguinte, sugeriu-se que cada aluno desafiasse um ou mais familiares a ler as mesmas páginas para terem contacto com outras maneiras de ler com expressividade. Após esta atividade os alunos partilharam as suas experiências no contacto com outras formas de leitura e concluíram que identificaram leituras mais rápidas, com muita expressividade e entoação. De seguida, a obra foi dividida pela turma, sendo distribuídos dois excertos da obra a cada aluno para que começassem a fazer a leitura silenciosa dos mesmos. Terminada esta leitura, foi distribuída uma grelha de indicadores relativos à fluência na leitura que visava a auto e heterorregulação.

Posteriormente, foi proposta a leitura em voz alta dos excertos, pela ordem da sua divisão. No final de cada leitura, foi dado um *feedback*: primeiro pelos colegas, com o auxílio da grelha anteriormente distribuída, sendo complementado pelo *feedback* das professoras. Nas aulas seguintes, continuou-se a priorizar o treino da leitura da obra. Assim, para além das leituras silenciosas e das leituras em voz alta para o grande grupo, foi também dinamizada uma atividade de leitura a pares, na qual um dos alunos lia os seus excertos para o colega, que deveria ouvir atentamente e dar *feedback* no final. De seguida, os papéis invertiam-se.

De destacar que, devido à importância que apresenta para a evolução deste domínio, foi sempre fornecido *feedback* das professoras e/ou dos alunos relativamente à performance de cada um, em todos os momentos de leitura e de avaliação. No final de cada leitura, foi pertinente disponibilizar tempo para os alunos apresentarem as suas opiniões e mobilizarem os conhecimentos apreendidos sobre fluência. No quadro abaixo (Quadro 1), apresenta-se a planificação e calendarização das atividades mobilizadas para o treino da fluência na leitura da obra integral.

Quadro 1 - Planificação das atividades de fluência

Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	T min	Avaliação
					Indicadores
08 de maio					
Oralidade Leitura Fluência leitora Educação Literária	<p>1. Apontar o excerto no caderno diário.</p> <p>2. Ler silenciosamente e de forma autónoma o excerto da história</p> <p>3. Ler o excerto em voz alta;</p> <p>4. Comentar a leitura;</p>	<p>A professora faz leitura modelar das primeiras páginas da obra (os alunos leram antecipadamente a obra em casa).</p> <p>A professora começa por dividir, a obra em excertos, atribuindo um excerto a cada aluno.</p> <p>De seguida, cada aluno lê silenciosamente o seu excerto, treinando a precisão, velocidade, entoação e ritmo.</p> <p>A professora pede aos alunos, pela ordem da divisão dos excertos, para lerem em voz alta.</p> <p>No final de cada leitura, os alunos recebem feedback dos colegas e do professor.</p>	<p>Caderno diário, lápis, borracha e caneta</p> <p>Obra “A menina do mar”, de Sophia de Mello Breyner Anderson</p> <p>Tabela de indicadores de auto e heteroavaliação da leitura</p>	45m	<p>1. Regista na obra ou no caderno diário a página e o excerto que deve treinar para ler.</p> <p>1. Lê silenciosamente o seu texto;</p> <p>2. Faz a leitura de forma autónoma.</p> <p>1. Lê o excerto em voz alta.</p> <p>1. Comenta de forma pertinente a leitura dos colegas;</p> <p>2. Identifica aspetos positivos da leitura;</p> <p>3. Refere aspetos a melhorar.</p>
09 de maio					
Oralidade Leitura Fluência leitora Educação Literária Escrita	<p>1. Ler o excerto em voz alta;</p> <p>2. Comentar a leitura;</p>	<p>A pares os alunos treinam a leitura em voz alta, apontando aspetos positivos e aspetos a melhorar.</p>	<p>Caderno diário</p> <p>Obra “A menina do mar”, de Sophia de Mello Breyner Anderson</p>	45m	<p>1. Lê o excerto em voz alta;</p> <p>1. Comenta de forma pertinente a leitura dos colegas;</p> <p>2. Identifica aspetos positivos da leitura.</p> <p>3. Refere aspetos a melhorar</p>

COMPREENSÃO DE TEXTOS E ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA ESCOLA

10 de maio					
Oralidade Leitura Fluência leitora Educação Literária Escrita	1. Ler o excerto em voz alta; 2. Comentar a leitura;	A pares os alunos treinam a leitura em voz alta, apontando aspectos positivos e aspectos a melhorar.	Caderno diário Obra “A menina do mar”, de Sophia de Mello Breyner Anderson	45m	1. Lê o excerto em voz alta; 1. Comenta de forma pertinente a leitura dos colegas; 2. Identifica aspectos positivos da leitura. 3. Refere aspectos a melhorar
16 de maio					
Oralidade Leitura Fluência leitora Educação Literária Escrita	1. Ler o excerto em voz alta. 2. Comentar a leitura.	Português A pares os alunos treinam a leitura em voz alta, apontando aspectos positivos e aspectos a melhorar.	Caderno diário Obra “A menina do mar”, de Sophia de Mello Breyner Anderson	45m	1. Lê o excerto em voz alta; 1. Comenta de forma pertinente a leitura dos colegas; 2. Identifica aspectos positivos da leitura. 3. Refere aspectos a melhorar
19 de maio					
Jornal Notícia	1. Ler os textos da entrevista em voz alta. 2. Reescrever a entrevista.	Cada grupo apresenta à turma o texto da entrevista realizada lendo-o em voz alta, projeção no quadro. Os colegas apresentam sugestões de melhoramento de texto. No final autoavaliam o seu trabalho e a prestação no grupo.	Material de escrita Computador Projetor Ficha de autoavaliação	45m	1. Lê o texto em voz alta; 2. Participa no melhoramento do texto. 1. Regista aspectos a melhoras no texto. 2. Refere aspectos a melhorar.
10 a 21 de maio – Leitura em voz alta em casa com as famílias.					
22 de maio					
Leitura Fluência Leitora	1. Ler em silêncio; 2. Ler em voz alta.	Treino da obra “A menina do mar” Lê o seu excerto silenciosamente. Lê o seu excerto em voz alta. Os colegas dão feedback. A professora dá feedback.	Obra “A menina do mar”, de Sophia Mello Breyner Anderson	45m	1. Lê o excerto em voz alta; 1. Comenta de forma pertinente a leitura dos colegas; 2. Identifica aspectos positivos da leitura. 3. Refere aspectos a melhorar

26 de maio						
Leitura	1. Ler em silêncio;	Os alunos montam o cenário na sala de expressão dramática. Acolhem os alunos do 1.º Ano. Cada aluno lê expressivamente o seu excerto, enquanto outros alunos mostram as personagens da história.	Obra “A menina do mar”, de Sophia Mello Breyner Anderson	45m	1. Lê o excerto em voz alta;	
Fluência	2. Ler em voz alta.					2. Avalia a sua leitura e a dos colegas
Leitora						

Fonte: As autoras (2024)

A intervenção vinculava a obrigatoriedade de se cumprir o currículo, nomeadamente o ensino da compreensão na leitura e compreensão da oralidade; por isso, os alunos foram, também, respondendo a questões escritas do guião de leitura, sobre a obra “A menina do mar”. As respostas ao guião foram realizadas a pares e, nos dias destinados à sua realização, os alunos começavam por ler voluntariamente em voz alta as páginas do livro indicadas no guião para, de seguida, para responderem às questões. No caso da compreensão da oralidade, o professor lia em voz alta um trecho e os alunos respondiam às questões do guião sobre o trecho escutado.

Em simultâneo, numa perspetiva interdisciplinar, na área de Artes, os alunos recriaram as personagens da história e criaram um cenário, que instalaram na sala de Expressão Dramática, como se apresenta na Figura 1.

Figura 1 - Cenário criado pelos alunos, no âmbito da leitura da obra “A menina do mar”, de Sophia de Mello Breyner Andersen



Fonte: Acervo das autoras (2024)

Finalmente, a turma do 4º ano convidou os alunos de 1.º ano para assistirem à sua leitura da obra. A avaliação da leitura pelos mais pequenos foi bastante positiva. Os “alunos leitores” também avaliaram a atividade muito positivamente. Como professores, reconhecemos que a qualidade da leitura em voz alta melhorou bastante, mas também aumentou a motivação para a leitura.

3.2 O “JORNAL ESCOLAR”

O projeto do Jornal Escolar foi iniciado com uma visita de estudo à redação do semanário *Expresso*, na qual os alunos tiveram a oportunidade não só de conhecerem todas as etapas necessárias para a edição de um jornal, mas também de estar em contacto com profissionais da área (ex.: jornalistas, editores, etc.). Durante a visita, os alunos foram percebendo o processo de edição de um jornal e foram-se envolvendo, ainda que indiretamente, no projeto futuro.

A turma, motivada pela visita de estudo, rapidamente se organizou em cinco grupos. Posteriormente, os alunos criaram, dividiram e distribuíram as secções do jornal escolar pelos grupos: Quotidiano Escolar, Portugal à Lupa, Nós & Mundo, Desporto e Passatempos. Cada equipa, formada por jornalistas, editores, fotógrafos e ilustradores, chegou à conclusão de que os grupos de trabalho deviam entrevistar colegas, funcionários, familiares, professores e amigos e pesquisar sobre os respetivos temas. Deste modo, com a intenção de motivar para a leitura em voz alta e para o melhoramento de texto, a turma foi habituada a partilhar, lendo em voz alta, as produções escritas para o jornal escolar. Os textos apresentados com vista ao seu melhoramento e reescrita recebiam feedback dos pares e do professor

A criação do jornal escolar tinha subjacente uma intencionalidade pedagógica clara: incentivar a escrita e a leitura de forma integrada e com significado para os alunos. Assim, revelou-se uma estratégia que cumpria, não só o objetivo de melhorar o desenvolvimento da habilidade de fluência, como de desenvolver a qualidade de escrita através dos momentos destinados ao melhoramento de texto.

De facto, a oralização dos textos foi uma constante (Suarez, 2008; Teberosky; Sepúlveda 2009): falava-se para escrever textos, liam-se os textos em voz alta, discutiam-se perspectivas e propostas de melhoramento com vista à reescrita de texto. Conscientes da necessidade de instrumentos reguladores de escrita para a produção dos textos, discutiram-se e criaram-se guiões para a planificação e organização das entrevistas, guiões para melhorar a escrita (texto e aspetos notacionais (Sousa, 2015). Este projeto motivou os alunos de tal forma que facilitou a implementação do ensino da fluência na leitura. Algumas das estratégias usadas para o ensino da fluência, como a leitura individual e prévia dos textos, a leitura a pares e em voz alta foram usadas neste projeto.

Como forma de aprendizagem foram discutidas as questões da fluência e, à semelhança do projeto anterior, foi disponibilizada uma grelha de autorregulação, explicitando parâmetro a observar quando se prepara uma leitura em voz alta, como se verifica no quadro que se segue (Quadro 2).

Quadro 2 - Autorregulação da leitura

Preparo a minha leitura Reflico sobre a minha leitura	4	3	2	1
Hesito a ler palavras				
Leio grupos de palavras				
Faço pausas adequadas				
Demoro muito tempo a ler				
A minha voz ouve-se bem				
Leio bem as frases com., ?, !, ...				
Quando há falas, presto atenção aos verbos (ex.: murmura, segreda, exclama, diz surpreendida, etc.)				
Legenda: 4. Lê muito bem, 3. lê bem, 2. precisa de treinar, 1. precisa de treinar muito				

Fonte: As autoras (2024)

Esta grelha, criada para os alunos preencherem, integrava rubricas de avaliação de leitura para providenciar conceitos que ganharam significado para os alunos e proporcionaram atitudes de compromisso e dedicação para se atingir níveis mais altos de desempenho.

4 RESULTADOS DAS ATIVIDADES PROMOTORAS DE FLUÊNCIA EM LEITURA: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA EM FAMÍLIA

Num estudo relacionando frequência da leitura e resultados em leitura em avaliações internacionais (PIRLS e PISA), Araújo e Costa (2023) concluem que a leitura dos pais para as crianças tem impacto nas habilidades futuras de leitura, constituindo base para as aprendizagens ao longo da escolaridade.

No âmbito do desenvolvimento da habilidade de fluência e numa perspectiva de, por um lado, valorizar a leitura e mobilizar os pais para a partilha de leituras com os seus filhos e, por outro, incrementar o tempo de leitura com significado, desafiamos os pais a lerem para os filhos e estes lerem para os pais. Assim, a leitura individual e integral da obra “A menina do mar” foi realizada em casa com as famílias que se mostraram entusiasmadas com o projeto, voluntariando-se para participar.

Aproveitou-se o entusiasmo dos pais e aprofundou-se a parceria com eles. Estes vinham uma vez por semana ler um excerto da obra na biblioteca da escola. Esta parceria foi facilitada pelo facto de a escola participar no projeto nacional “Miúdos a Votos”. Organizado pela Rede de Bibliotecas Escolares e pela revista VISÃO Júnior, o projeto visa a motivação para a leitura e a eleição do Livro do Ano. Este projeto tem como finalidade educar para a cidadania e para democracia. A participação cidadã era motivada pela possibilidade de crianças e jovens de todas as escolas, votarem o livro de que mais gostaram, replicando os procedimentos e as normas de uma eleição real. A iniciativa constituiu uma mais-valia para a intervenção e implementação do projeto de leitura, pois a turma tinha escolhido para a sua campanha o livro “A menina do mar”.

O projeto da escola combinava a leitura e a cidadania e projetava o desenvolvimento do interesse pela cultura letrada e pelos livros e ainda a interação de pais e filhos à volta da leitura, corroborando as evidências encontradas na investigação, referentes aos benefícios da leitura em voz alta, dos pais para os filhos, tanto a curto como a longo prazo (Araújo; Costa, 2023; OECD, 2012; Sénéchal; Young, 2008).

NOTAS CONCLUSIVAS

A observação guiada por um olhar informado sobre desenvolvimento de competências em sala de aula suporta práticas informadas sobre as necessidades de aprendizagem. No presente capítulo abordamos o ensino da fluência na leitura, partindo de uma experiência de prática com uma turma de 4.º ano de escolaridade que viveu os dois primeiros anos de ensino básico com a realidade de confinamentos motivados pela COVID-19.

A fluência na leitura é uma habilidade importante que, tendo impacto na compreensão, beneficia também desta, conforme se confirma através da revisão bibliográfica (Borges; Viana, 2020; Fernandes, 2021; Rasinski, 2006). A fluência é uma habilidade importante na leitura silenciosa e fundamental na leitura em voz alta, como indicam os exemplos de atividades descritas neste capítulo. É frequentemente objeto de avaliação, servindo para aferir das habilidades leitoras (Esteves, 2013; OECD, 2023). A fluência ganha, no entanto, ao ser encarada como uma habilidade a ser ensinada e aprendida quer na dimensão da automatização da decodificação e na apreensão rápida de palavras, quer na dimensão expressividade. Nesta última, pode ser uma aliada benéfica na Educação Literária, como modo de apreensão e descoberta de sentidos e como oportunidade de experiência estética. Para isso é preciso ler, preparar a leitura, compreender os textos e decidir que experiência queremos passar ao nosso ouvinte. Ensinar a ler deste modo requer experiência, treino e consciência das dimensões a aprender.

As evidências sugerem que os alunos demonstram uma melhor capacidade de ler quando os pais estão envolvidos na sua educação e valorizam a leitura (OECD, 2012; Araújo; Costa, 2023). Deste modo, para além da importância das estratégias mobilizadas pelos professores, em sala de aula, e da respetiva intencionalidade pedagógica, neste capítulo apresentaram-se exemplos práticos sobre como o envolvimento das famílias pode influenciar positivamente o processo de aprendizagem e desenvolvimento da leitura das crianças.

REFERÊNCIAS

ALVES, R.; LEITE, I. (org.). **Alfabetização baseada em evidências: manual ABC**. Brasília: Ministério da Educação, 2021. 557 p. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/manual_do_curso_abc.pdf. Acesso em: 15 fev. 2024.

ARAÚJO, L.; COSTA, P. Reading to Young Children: Higher Home Frequency Associated with Higher Educational Achievement in PIRLS and PISA. **Educ. Sci.**, 13, 1240, 2023. DOI <https://doi.org/10.3390/educsci13121240>. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci13121240>. Acesso em 20 fev. 2024.

CRUZ-FERREIRA, M. Intonation in European Portuguese. In: HIRST, D.; CRISTO, A. (org.). **Intonation Systems. A Survey of Twenty Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, cap. 9, p. 167-178.

BORGES, M.; VIANA, F.L. **Ouvintes Sortudos: Um programa de promoção da fluência em leitura – 2º ano**. Lisboa: ME/PNPSE, 2020. 103 p.

BUESCU, H. C.; MORAIS, J.; ROCHA, M. R.; MAGALHÃES, V. F. **Programas e metas curriculares de Português do Ensino Básico**. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2015. 101 p. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpceb_julho_2015.pdf. Acesso em: 15 fev. 2024.

ESTEVES, S. **Fluência na Leitura: da avaliação à intervenção**. Viseu: Psicosoma, 2013, 256 p.

FERNANDES, S. Fluência na leitura oral. In: ALVES; R. A.; LEITE, I. (org.). **Alfabetização baseada na ciência: Manual do curso ABC**. Brasília: Ministério da Educação, 2021, cap. 16, p. 336-360.

FROTA, S. **Fonética: Prosódia**. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2011. 97 p. Disponível em: https://labfon.letras.ulisboa.pt/personal/sfrota/PGLing/Relatorio_Prosodia_Frota_2011.pdf. Acesso em: 21 jan. 2024.

GIASSON, Jocelyne. **A compreensão na leitura**. Lisboa: ASA, 2000, 320 p.

GOMES, I. Compreendendo o ato de ler: A Perspetiva do Modelo Simples de Leitura. In: ALVES, R. e LEITE, I. (org.). **Alfabetização baseada na Ciência: manual do curso ABC**. Brasília: Ministério da Educação, 2021, cap. 13, p. 257-287.

HOLLIMAN, A. J., MUNDY, I.R., WADE-WOOLLEY, L.W., WOOD, C. & BIRD, C. Prosodic Awareness and children's multisyllabic word reading. **J Educ Psychol**, v. 37, n. 10, p. 1222-1241, May 2017. DOI 10.1080/01443410.2017.1330948. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01443410.2017.1330948>. Acesso em: 24 jan. 2024.

KLAUDA, S. L., & GUTHRIE, J. T. Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. **J Educ Psychol**, Maryland, v. 100, n. 2, p. 310–321, May 2008. DOI 10.1037/0022-0663.100.2.310. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228652536_Relationships_of_Three_Components_of_Reading_Fluency_to_Reading_Comprehension. Acesso em: 24 jan. 2024.

KIM, Y.-S., PETSCHER, Y., SCHATSCHNEIDER, C., & FOORMAN, B. (2010). Does growth rate in oral reading fluency matter in predicting reading comprehension achievement? **J Educ Psychol**, Maryland, v. 102, n. 3, p. 652-667, Aug. 2010. DOI 10.1037/a0019643. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/232495396_Does_Growth_Rate_in_Oral_Reading_Fluency_Matter_in_Predicting_Reading_Comprehension_Achievement. Acesso em: 24 jan. 2024.

OECD. **Let's Read Them a Story! The Parent Factor in Education, PISA**. Paris: OECD Publishing, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264176232-en>. Acesso em: 19 fev. 2024.

OECD. **What can we learn from the PISA reading-fluency test? PISA in focus**. Paris: OECD Publishing, 2023. Disponível em: <https://www.oecd.org/publications/what-can-we-learn-from-the-pisa-reading-fluency-test-c698b19a-en.htm>. Acesso em: 19 fev. 2024.

RASINSKI, T. V. Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. **Read Teach**, United States, v. 59, n. 7, p. 704–706, Apr. 2006. DOI <https://doi.org/10.1598/RT.59.7.10>. Disponível em: <https://doi.org/10.1598/RT.59.7.10>. Acesso em: 14 fev. 2024.

RASINSKI, T., RIKLI, A. & JOHNSTON, S. Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades? **Lit Res Instr**, Kent, v. 48, n. 4, p. 350-361, Oct. 2009. DOI:10.1080/19388070802468715. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/232954947_Reading_Fluency_More_Than_Automaticity_More_Than_a_Concern_for_the_Primary_Grades. Acesso em: 30 jan. 2024.

RASINSKI, T. **Delivering Supportive Fluency Instruction - Especially for Students Who Struggle**. United States: Reading Today, 2014. Disponível em: https://www.timrasinski.com/presentations/delivering_supportive_fluency_instruction_article.pdf. Acesso em: 18 jan. 2024.

SÉNÉCHAL, M.; YOUNG, L. The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. **Rev. Educat. Res.**, vol. 78, n. 4, p. 880–907, Dec. 2008. DOI <https://doi.org/10.3102/0034654308320319>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2011-14489-004>. Acesso em: 23 jan. 2024.

SOARES, M.; SOUSA, O. Da polifonia textual à educação para a cidadania. *In: Cavaco, C., et al. (org.). Educação e Idades da Vida – Problemáticas de Investigação e Desafios na Sociedade Contemporânea.* Lisboa: AFIRSE e IE U. Lisboa., 2022, cap. 1, p.6-15.

SOUSA, O. **Textos e contextos:** leitura, escrita e cultura letrada. Lisboa: MediaXXI, 2015. 252 p.

SOUSA, O.; COSTA-PEREIRA, T. A Compreensão na Leitura: Investigação e Ensino. *In: ALVES, R.A. & LEITE, I. (Orgs.). Alfabetização baseada na ciência.* Brasília: Ministério da Educação, 2021, p.361-377.

SOUSA, O.; CARDOSO, A. (org.). **Desenvolver Competências em Língua Portuguesa.** Lisboa: Cied, 2008. 182 p.

SUAREZ, A. A língua escrita no primeiro ciclo (6-10 anos): algunas cuestiones consideradas críticas. *In: SOUSA, O.; CARDOSO, A. (org.). Desenvolver Competências em Língua Portuguesa.* Lisboa: Cied, 2008, p.89-100.

TEBEROSKY, A. & SEPÚLVEDA, A. El texto en la alfabetización inicial. *Infanc Aprendiz*, Barcelona, vol. 32, n. 2, p. 199-218, May 2009. DOI 10.1174/021037009788001770. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233706393_El_texto_en_la_alfabetizacion_inicialText_in_early_literacy. Acesso em: 10 fev. 2024.

VEENENDAAL NJ, GROEN MA, VERHOEVEN L. Bidirectional Relations between Text Reading Prosody and Reading Comprehension in the Upper Primary School Grades: A Longitudinal Perspective. *Sci Stud Read*, United States, vol. 20, n. 3, p. 189-202, Jan. 2016. DOI 10.1080/10888438.2015.1128939. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27667916/>. Acesso em: 11 fev. 2024.

WOLTERS A, KIM YG, SZURA JW. Is reading prosody related to reading comprehension? A meta-analysis. *Sci Stud Read*, United States, vol. 26, n. 1, p. 1-20, Dec. 2020. DOI: 10.1080/10888438.2020.1850733. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35283618/>. Acesso em: 11 fev. 2024.

CAPÍTULO 16

A CONSCIÊNCIA METAPRAGMÁTICA SOB AS LENTESS DA RELEVÂNCIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA E DA PRODUÇÃO ESCRITA PARA ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

DOI: 10.29327/5410940.1-16

KÁRI LÚCIA FORNECK
GARINE ANDRÉA KELLER
DANISE VIVIAN

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De acordo com os dados mais recentes do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF - 2018), apenas 12% da população brasileira encontra-se em nível proficiente de alfabetização. Isso significa que somente essa parcela da população tem a capacidade de elaborar textos mais complexos, interpretar tabelas e gráficos com mais de duas variáveis e solucionar problemas que requerem a produção de inferências complexas. Além disso, as estatísticas da ONG Todos Pela Educação, de 2022, revelaram um aumento de 66,3% no número de crianças de 6 a 7 anos que não conseguem ler, entre 2019 e 2021. Mais recentemente, o relatório do PIRLS-2023 (Progress in International Reading Literacy Study-2023), que avalia as habilidades de leitura de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, adicionou novas evidências ao cenário: apenas 13% dos brasileiros nesse

nível de ensino estão atingindo o aprendizado esperado para a série. O Brasil, de acordo com esse relatório, está classificado na 39ª posição em um total de 43 países. Esses dados revelam haver um necessário percurso a se trilhar para a formação de jovens e adultos que saibam ler e escrever com competência e que tenham autonomia necessária para o exercício pleno de sua cidadania.

Ler e escrever pressupõe prática e exercício. Requer, portanto, modos de ensinar que fortaleçam a consciência sobre como se lê e como se escreve. Ou seja, além de repertório, é preciso desenvolver habilidades metalinguísticas. Segundo Rondal e colegas (2007, p. 53), as habilidades metalinguísticas geralmente se originam de aprendizados explícitos, muitas vezes adquiridos em contextos educacionais, e desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. É necessário, segundo os autores, que a criança desenvolva uma compreensão consciente das estruturas linguísticas que precisam ser deliberadamente manipuladas para se comunicar com o mundo.

A escola tem papel fundamental nessa equação, ao se constituir cenário propício para fortalecer essas aprendizagens. Em um esforço de natureza didática, por meio de uma abordagem translacional, neste texto intencionamos apresentar um caminho para se pensar o ensino da compreensão leitora e da produção escrita, fundamentado em um recorte conceitual desenhado na interface entre Psicolinguística e Pragmática Cognitiva. Da primeira área de conhecimento, valemo-nos da noção de consciência metapragmática (Gombert, 1992; 2003; Verschueren, 2000); da segunda, a noção de relevância (Sperber; Wilson, 1986; Sperber; Wilson, 1991; Carston, 2010; Wilson; Carston, 2007). Nas fronteiras entre essas disciplinas, assumimos, de um lado, o argumento de que a consciência metapragmática é habilidade cognitiva necessária para compreender e produzir textos com autonomia e adequação ao contexto e às intenções comunicativas e, de outro, que o princípio da relevância governa essa habilidade, equalizando nossa avaliação sobre o custo e o benefício do processamento das inferências que emergem da leitura e que são necessárias à escrita. E, para concretizar esse intento, apresentamos neste texto uma proposta de intervenção didática em que nos valem dessas concepções.

O cenário pedagógico circunscreve-se às ações do Projeto de Extensão Alfab&letrar, vinculado à Universidade do Vale do Taquari - Univates. No âmbito desse projeto de extensão, têm-se desenvolvido,

desde 2019, práticas pedagógicas que visam contribuir com o percurso de alfabetização em turmas da pré-escola ao 2º ano do Ensino Fundamental. Esse projeto interdisciplinar, que envolve essencialmente as áreas de Pedagogia e de Letras, consolida-se através de parcerias com escolas, oportunizando às crianças um suporte ao processo de alfabetização pela interação com diferentes conhecimentos linguísticos que são construídos por meio de jogos, brincadeiras, músicas e contação de histórias. O intuito das ações do projeto é oferecer apoio na elaboração de materiais autorais, bem como oportunizar um percurso de estudos e de auxílio para professores que queiram implementar propostas diferenciadas, a partir de textos literários. As atividades são desenvolvidas no formato de sequências didáticas, com duração de três a quatro encontros. Cada sequência é constituída de (a) atividade de pré-leitura, (b) leitura de um texto, (c) atividades de compreensão da leitura, (d) atividades de estudo da língua e (e) produção textual.

Em uma experiência inédita, seguindo os mesmos movimentos didáticos, a equipe do projeto de extensão desenvolveu uma sequência didática em que foram articulados os gêneros textuais fábula e notícia para duas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada de um município do Vale do Taquari, no interior do RS. Com o intuito de promover a experimentação do mesmo tipo de procedimento didático com crianças maiores, a proposta se concretizou oportunizando um contexto de reflexão sobre o ensino da consciência metapragmática, sob as lentes da relevância, como se descreverá mais adiante.

Antes de explicitar o percurso metodológico das ações de ensino, é preciso sinalizar o que assumimos como consciência metapragmática, como concebemos a relevância e qual a natureza de sua contribuição para o ensino e a aprendizagem da compreensão leitora e da produção escrita para crianças do 5º ano.

1 CONSCIÊNCIA METAPRAGMÁTICA E O PRINCÍPIO DA RELEVÂNCIA

Quando aprendemos a ler e a escrever, aprendemos, entre outras coisas, a manipular estruturas linguísticas de modo a interagir com o mundo por meio da língua. Além dos saberes necessários para manipular com adequação essas estruturas, há um nível de habilidades

que nos permitem regular de modo consciente esses usos, a partir do reconhecimento da língua como objeto manipulável. Esse nível de consciência é chamado de consciência metalinguística, um conceito vinculado ao escopo da Psicolinguística.

Como base dessa concepção, Gombert (1992) argumenta que o desenvolvimento da consciência metalinguística se dá em três fases. A primeira delas corresponde à aquisição das primeiras habilidades linguísticas; a segunda diz respeito à aquisição do princípio epilinguístico; a terceira, por sua vez, corresponde à aquisição da consciência metalinguística em si. Cada uma dessas fases se concretiza em cada um dos diferentes níveis de processamento da linguagem.

Segundo Gombert (1992; 2003), o processamento da linguagem requer habilidades complexas de elaboração cognitiva, que articulam-se em diferentes níveis ou instâncias de consciência: o nível fonológico, que diz respeito a nossa capacidade de manipular e refletir sobre as relações entre fonemas e grafemas; o nível morfológico ou léxico-semântico, que dá conta do processamento das estruturas das palavras e suas relações com o significado que abarcam; o nível sintático, que nos auxilia no processamento sobre a organização das sentenças; e o nível textual, que afeta nossa percepção sobre a organização do texto e sobre os significados que dele emergem. Gombert também tratou do nível pragmático de consciência, mas atribuiu-lhe aspectos e contornos extralinguísticos. Para o autor, a consciência metapragmática extrapola o sistema da língua, ao requerer de seus usuários conhecimentos outros como, por exemplo, o reconhecimento dos contextos e das intenções comunicativas subjacentes à língua em uso.

Assim como os demais níveis de consciência, a consciência metapragmática, segundo Gombert (1992), se desenvolve nas três fases apresentadas anteriormente. Na primeira, as crianças iniciam sua comunicação empregando as primeiras palavras, considerando os contextos de uso. Na fase epipragmática (que ocorre a partir dos 2-3 anos de idade), as crianças passam a diferenciar explicitamente a mensagem linguística e a mensagem contextual, de modo a realizar ajustes automáticos entre ambos, quando necessário. Podem, por exemplo, mudar de estilo, considerando o contexto e o interlocutor. Nessa fase, inclusive, as crianças apresentam dificuldades em compreender certas mensagens quando as relações entre ambos - língua em uso e contexto - não são literais, como, por exemplo,

no caso de metáforas e ironias. Por fim, na fase metapragmática (que se inicia por volta dos 6-7 anos de idade), as crianças não só reconhecem a diferença entre conteúdo linguístico e aspectos contextuais, como também passam a controlar conscientemente essas relações. Assim, as crianças ajustam sua comunicação, considerando o que sabem, o que sentem e o que pensa seu interlocutor.

Verschueren (2000, p. 444) também se debruçou sobre esse tema. Entretanto, dedicou-se mais fortemente a descrever e explicitar que evidências de natureza textual podemos reconhecer como indícios de consciência metapragmática. Para o autor, os indicadores de consciência metapragmática funcionam de três maneiras na língua em uso: como mecanismos de ancoragem que localizam as formas linguísticas em relação ao contexto (os dêiticos); como sinais ou marcadores de interpretações reflexivas dos usuários da língua sobre as atividades que realizam (indicadores lexicais, por exemplo, advérbios sentenciais); e como pistas de contextualização (por exemplo, mudanças prosódicas, gestos ou sons).

Para além das bases conceituais, alguns estudos experimentais vêm apresentando evidências empíricas sobre a relação entre a consciência metapragmática e o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Crespo-Allende e Alfaro-Faccio (2010) avaliaram um grupo de 160 crianças de 8 a 12 anos, a fim de verificar a evolução do uso de respostas epipragmáticas ou metapragmáticas ao longo de sua escolarização. Para tanto, aplicaram o Teste de Consciência Metapragmática (TCM), que é constituído de 29 itens com atividades de avaliação e reconhecimento das seguintes variáveis: referente ambíguo, instrução ambígua e diálogo observado. O estudo revelou que as crianças menores elegem respostas mais automatizadas e, a partir de certa idade, passam a preferir respostas mais reflexivas. Ou seja, segundo os autores, a quantidade de respostas epipragmáticas diminui, enquanto a de respostas metapragmáticas aumenta, com o passar dos anos escolares.

Nesse mesmo viés, Crespo, Benítez e Pérez (2010) debruçaram-se sobre a relação entre a consciência metapragmática e a produção de narrativas escritas em crianças de cerca de 8 anos de idade. O experimento desenvolvido no estudo se concretizou em duas etapas: num primeiro momento, as crianças realizavam as tarefas do Teste de Consciência Metapragmática (TCM); num segundo momento, suas produções textuais também foram avaliadas, a fim de se verificarem as relações com o

desempenho na testagem. Com esse estudo, os pesquisadores concluíram haver uma relação diretamente proporcional entre ambas as variáveis em jogo: quanto melhor o desempenho na escrita, maior a quantidade de acertos nas questões que avaliaram o nível de consciência metapragmática.

Em um estudo em que se propuseram a verificar a relação entre memória de trabalho e consciência metapragmática, Crespo e Barra (2010) aplicaram dois instrumentos, para avaliar a correlação entre as variáveis em jogo: a Bateria de Memória de Trabalho (BMT) e o Teste de Consciência Metapragmática (TCM), em um grupo de 88 crianças de 8 e 9 anos. O estudo evidenciou que, à medida que aumentava o nível de consciência metapragmática, ampliavam-se também os indicadores positivos no desempenho no teste de memória de trabalho. A partir desse estudo, verificou-se que a consciência metapragmática depende também do amadurecimento de sistemas cognitivos envolvidos no armazenamento e no processamento das informações. Ou seja, a consciência metapragmática está vinculada ao incremento da memória de trabalho.

Timofeeva-Timofeev (2014), por sua vez, avaliou o papel da consciência metapragmática na compreensão do humor por crianças de 9 e 10 anos. O estudo consistiu na solicitação de escrita de uma narrativa em que as crianças contassem como seria se estivessem participando de um intercâmbio escolar em Marte. A instrução solicitava, ainda, que o texto contivesse humor. Ao longo da análise, foram verificadas as marcas e indicadores linguísticos de humor e o modo a partir do qual se constituíam os exemplos de manifestações epipragmáticas e metapragmáticas. Ao final do estudo, a autora evidenciou haver vários indicadores de consciência metapragmática coexistindo com manifestações epipragmáticas, diferentemente do que apontavam as pesquisas prévias. Esses achados colocaram em perspectiva a noção de que a aquisição de habilidades pragmáticas são sequenciais, uma vez que, de acordo com os dados deste estudo, diferentes fases de aquisição podem coexistir, a depender das necessidades comunicativas dos usuários da língua.

A partir de dois estudos conduzidos com crianças e adultos, Chéliz e Buisán (2015) intencionaram compreender o percurso de aquisição de habilidades semânticas e pragmáticas, entendidas comumente como sequenciais: primeiro se adquirem habilidades semânticas e depois, pragmáticas. Entretanto, com base nos resultados dos experimentos, os pesquisadores verificaram que as crianças demonstraram desempenho

semelhante em relação às habilidades semânticas e pragmáticas, autorizando o argumento de que essa aquisição se dá quase que simultaneamente. De acordo com as autoras, entretanto, o que é adquirido mais tardiamente, de forma progressiva, é a habilidade metapragmática, por estar condicionada ao desenvolvimento da memória de trabalho.

Esses achados podem se constituir ponto de referência para a concretização de propostas de ensino da compreensão leitora e da produção escrita. Crespo, Benítez e Pérez (2010, p. 198) finalizam o seu texto sugerindo que seria importante promover práticas de ensino que considerem “[...] la posibilidad de incluir aspectos de la conciencia metapragmática en la instrucción de la producción escrita, ofreciendo de esta manera nuevas alternativas a la metodología que se implementa en las aulas de educación formal”.

Como a escola é *locus* profícuo para o uso e a reflexão sobre o uso da língua em diferentes contextos e situações interacionais, acreditamos ser o ensino da consciência metapragmática um recorte necessário para potencializar a compreensão leitora e a produção escrita, quando habilidades de decodificação, acurácia e fluência já foram - por hipótese - desenvolvidas, como é o caso do contexto de estudo proposto neste texto.

Antes, porém, é preciso ampliar a interface, com um recorte do campo teórico da Pragmática Cognitiva. Neste estudo, adotamos a concepção de relevância desenvolvida no âmbito da Teoria da Relevância (TR) (Sperber; Wilson, 1986; Sperber; Wilson, 1991), que descreve e explica como se dá a produção de inferências numa interface cognitivo-comunicativa. Em resumo, a TR prevê que a produção de significados depende de um movimento cognitivo regido pela premissa da relevância. Ou seja, tendemos a dar mais atenção àquilo que nos for mais relevante, considerando o custo de processamento e o benefício da interação. Esse movimento se sustenta pelo Princípio da Relevância (PR), segundo o qual a relevância depende da relação custo-benefício: quanto menor o custo de processamento, maior a relevância; quanto maior o benefício cognitivo, maior a relevância.

Num desdobramento dessa contribuição teórica, ao modelo pragmático do processamento da relevância foi acrescida a ideia de conceito *ad hoc* (Carston, 2010; Wilson; Carston, 2007). De acordo com as autoras, um conceito *ad hoc* emerge de (e se restringe a) um ajustamento pragmático a cada singular contexto de uso. Usaremos como ilustração a

fábula “A lebre e a tartaruga”, de Esopo: tanto o conceito LEBRE quanto o conceito TARTARUGA são condicionados ao contexto da fábula.

Assim temos:

(1a) LEBRE* - ÁGIL, PRESUNÇOSA

(2A) TARTARUGA* - LENTA, TENAZ

Os conceitos de PRESUNÇÃO e de TENACIDADE não estão naturalmente vinculados aos conceitos de LEBRE e de TARTARUGA. Mas, considerando o contexto da fábula e o enredo da narrativa, tanto a lebre quanto a tartaruga carregam essas características, tipicamente humanas. Portanto, num ajustamento conceitual pragmático, movido pelo benefício da relevância, o leitor da fábula desenvolve esse percurso inferencial, de modo a construir a significação do texto.

Considerando esses marcos conceituais, na composição da proposta de ensino que a seguir apresentaremos, assumimos que a) a consciência metapragmática é uma habilidade cognitiva necessária para a compreensão e a produção de textos adequados às condições contextuais; b) a consciência metapragmática se ampara no princípio da relevância que governa a produção de sentidos, equalizando as percepções de custo e de benefício na produção de conceitos *ad hoc*, tanto na compreensão leitora, quanto na produção escrita; e c) é possível propor percursos didáticos para o ensino de habilidades metapragmáticas.

Na seção seguinte, apresentamos a proposta de ensino construída no escopo conceitual apresentado, bem como algumas das produções das crianças para as atividades desenvolvidas, que ilustram o argumento de que é possível qualificar o ensino da leitura e da escrita por meio de uma abordagem ancorada no desenvolvimento da consciência metapragmática.

2 O ENSINO DA CONSCIÊNCIA METAPRAGMÁTICA SOB AS LENTES DA RELEVÂNCIA

Como já explicitado, a sequência didática foi desenvolvida nos moldes das propostas de ensino vinculadas ao projeto de extensão Alfab&letrar e que seguem uma premissa sequencial: a) atividade de pré-leitura; b) leitura de um texto; c) atividades de compreensão da leitura; d) atividades de estudo da língua; e e) produção textual.

Participaram da atividade duas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada de um município do Vale do

Taquari, no interior do RS. Para garantir os critérios éticos de pesquisa, a direção da escola assinou Termo de Anuência e os pais das crianças assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando sua participação nas atividades.

O principal gênero textual escolhido para a abordagem foi a fábula. Foi necessário, ainda, articular outro gênero textual - a notícia - para que pudéssemos vincular a noção de contexto à construção dos sentidos dos textos. O ponto de partida e de chegada, porém, foi a leitura e a produção escrita de uma fábula.

As fábulas são textos conhecidos dos estudantes desde a Educação Infantil. São histórias que despertam o interesse dos menores, em função de os personagens serem animais, e dos maiores, por fomentar reflexões, especialmente em razão da moral que apresentam. Com a turma na qual desenvolvemos a sequência didática descrita aqui, não foi diferente. Ao conversar com os estudantes sobre fábulas, pudemos perceber que se trata de um gênero bastante conhecido da turma, por ter feito parte de ações de ensino tanto em anos anteriores quanto neste ano, em que estão no 5º ano. Isso porque o gênero já foi o escolhido como uma das leituras realizadas durante o ano, além de ser também objeto de estudo no material didático utilizado pela escola.

Para dar conta dos propósitos, elaboramos uma sequência com 5 situações de aprendizagem, conforme descreveremos a seguir:

Situação 1: atividade de pré-leitura

Embora a professora titular da turma, que também participa do Projeto de Extensão, já tivesse ideia dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero, a primeira situação teve o objetivo de identificar as características do gênero fábula, através da exploração oral de títulos de fábulas que os estudantes conheciam e de leitura de algumas fábulas em diferentes obras. O primeiro movimento consistiu, portanto, no resgate de conhecimentos prévios, contextualmente vinculados aos objetivos de ensino estabelecidos.

Como os estudantes leram, no início do ano, o livro “Fábulas Palpitadas”, de Pedro Bandeira, alguns dos títulos dessas histórias foram lembrados, como “A mosca trabalhadeira”, “O burrico cantor”, “A gralha enfeitada”, “O toco de lápis”, “O guizo do gato”, entre outras. Além dessas, foram citados também títulos mais tradicionais, como “A

lebre e a tartaruga”, “O leão e o ratinho”, “A cigarra e a formiga”, “O lobo e o cordeiro”, entre outras. Foram, então, relembradas as características da estrutura narrativa desse gênero textual.

A professora aproveitou para organizar os títulos no quadro, em duas colunas: aqueles em que no título aparecem somente os nomes dos animais envolvidos na história (“O leão e o ratinho”, por exemplo), e os títulos que apresentam alguma pista pragmática do que vai ser o tema da história. É o caso, por exemplo, de “A gralha enfeitada”, em que o adjetivo ‘enfeitada’ pode ser ponto de partida para predições sobre o texto: ENFEITADA* com o quê? para quê?; ou, para inferências, caso resgatem da memória os conhecimentos prévios sobre o texto: [ENFEITADA COM PENAS DE PAVÃO]* e não com qualquer outro tipo de enfeite. O desafio, portanto, foi trazer para o plano da consciência esse percurso cognitivo com as crianças.

Foram também apresentados três livros de fábulas: dois da autora Ruth Rocha (em diferentes versões) e uma versão *pocket*, sem ilustrações e sem autoria. Sobre essas obras, os estudantes observaram algumas diferenças e semelhanças, especialmente na forma como as fábulas são contadas (com rimas, em versão infantil, em versões mais curtas, etc).

Em seguida, os estudantes construíram, coletivamente, uma lista de morais que conheciam, sem consulta a materiais de apoio. Algumas citadas foram: “Não julgue o livro pela capa”, “Tamanho não é documento”, “Uma mão lava a outra”, “Ajude para ser ajudado”, entre outras. Com essa atividade, intencionávamos, como já dissemos, resgatar os saberes previamente construídos acerca do gênero textual fábula. Mas também tínhamos interesse em relacionar entre si a noção de personagem e a noção de moral da história, num movimento de interação de significados.

Do ponto de vista metapragmático, tínhamos o propósito de fazer com que os alunos percebessem que, por exemplo, na fábula “O leão e o ratinho”, cuja moral é “Ajude para ser ajudado”, há uma significação complexa: o ratinho da história, um animal pequeno, incapaz a *priori* de ajudar um animal de porte tão grande e feroz como o leão, vê-se na condição de retribuir a recompensa que recebeu ao ter sua vida poupada pelo leão algoz, que, por sua vez, livrou-se da armadilha em que tinha sido capturado, graças à gratidão do ratinho. Assim, é preciso produzir um cálculo inferencial tanto para o ratinho, quanto para o leão, de modo a se chegar à moral.

O cálculo inferencial segue, então, um percurso do seguinte tipo:

(1a) RATINHO*: [PEQUENO E INDEFESO]

(1b) RATINHO*: [ASTUTO]

(1c) RATINHO*: [GRATO]

(1d) RATINHO*: [SALVADOR]

(2a) LEÃO*: [FORTE E FERROZ]

(2b) LEÃO*: [COMPASSIVO]

(2c) LEÃO*: [QUE FOI RECOMPENSADO]

(2d) LEÃO*: [QUE FOI SALVO]

Esse percurso inferencial é desenvolvido quase que automaticamente por um leitor hábil e experiente. Mas precisa ser exercitado na escola, por meio de instrução explícita. Por esse motivo, é preciso que o professor conduza esse tipo de reflexão, para que os alunos tomem consciência das relações de sentido que são construídas a partir do contexto do texto. Ou seja, trazer para o plano da consciência essas relações é fundamental para a aprendizagem da compreensão leitora.

Situação 2: leitura de texto

Na aula seguinte, foi retomada oralmente a atividade realizada na aula anterior, para resgatar a temática dos encontros. Em seguida, foi distribuída aos alunos, sem explicações prévias, uma notícia, que foi lida silenciosamente pelos estudantes. A manchete continha o seguinte texto: “Aluno com autismo é vítima de bullying dentro da escola, vídeos repercutem e geram protesto em Natividade-RJ”. Vários alunos se mostraram indignados com o teor da notícia: tratava-se de um caso de *bullying* em uma escola do Rio de Janeiro.

Após a leitura, a professora questionou as crianças sobre qual poderia ser a relação entre o fato narrado na notícia e algumas propriedades textuais das fábulas. Isso porque, nas aulas anteriores, o gênero estudado havia sido a fábula. Nessas aulas, os estudantes relembrou a estrutura da narrativa, envolvendo uma situação inicial, um conflito, um desfecho e uma moral. Como a notícia tratava de um caso de *bullying*, prontamente, alguns estudantes demonstraram entender que se buscava abstrair da notícia uma moral subjacente.

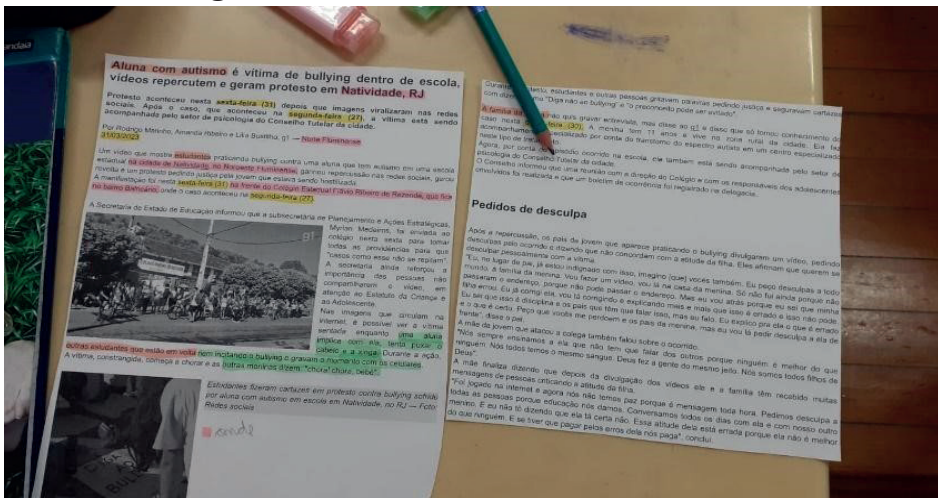
Para Verschueren (2000), a consciência metapragmática se concretiza tanto pelo uso e pela percepção de elementos que ancoram os

significados interna e externamente às noções de tempo, espaço e contexto discursivo, como os dêiticos, por exemplo; quanto pelo uso e compreensão de marcadores linguísticos que indicam conceptualizações reflexivas dos usuários da língua. Esses marcadores pragmáticos explicitam o modo como o texto foi sendo pensado por quem o construiu, bem como que pistas interpretativas estão sendo deixadas para o leitor.

Ao propor aos estudantes uma relação entre o fato exposto na notícia - *bullying* numa escola do RJ contra uma criança autista - e a abstração de comportamentos tipicamente humanos que poderiam ser apresentados em fábulas, intencionávamos exercitar a percepção das crianças para a ancoragem pragmática que o fato noticiado carregava - uma escola do Rio de Janeiro; em 2023; autismo x *bullying* -, o qual, por sua vez, poderia ser abstraído para comportamentos típicos ao contexto contemporâneo das interações sociais, como é o caso do *bullying* nas escolas contra crianças neurodiversas. Esse movimento de tomada de consciência da forma e do conteúdo do texto e suas relações com o contexto e as intenções comunicativas fortalece o desenvolvimento da consciência metapragmática.

Na sequência, foi proposta uma atividade de análise do gênero notícia, em que os estudantes deveriam sublinhar de cores diferentes as seguintes informações: o quê, quem, quando, onde, como e por quê.

Figura 1 - Análise dos elementos da notícia



Fonte: Acervo das autoras (2023)

Por fim, ao final deste encontro, foi solicitado aos estudantes um resumo da notícia, de 3 a 4 linhas, utilizando os itens marcados com cores distintas na atividade anterior, a fim de desenvolver a habilidade de sumarização. Ao serem instados a avaliar que informações são essenciais para a manutenção da informação veiculada na notícia, as crianças precisaram reconhecer quais significados são essenciais e quais significados são acessórios para a manutenção das intenções comunicativas. A seguir, seguem alguns exemplos:

Resumo 1: Uma menina autista, de 11 anos, sofre bullying de colegas, na escola. Uma colega puxa o cabelo dela e as outras filmam. Outras colegas fizeram cartazes contra o bullying. Os pais da agressora se desculparam e falaram que não incentivaram a filha.

Resumo 2: Garota de 11 anos sofre bullying de outras alunas por ela ser autista. Isso aconteceu segunda-feira (27) e o protesto aconteceu sexta-feira (31).

Resumo 3: Começa com uma menina autista sofrendo bullying e sendo agredida por uma menina e outras 4 gravando. O vídeo parou na internet e colegas da menina autista fizeram cartazes e protestaram. Logo depois os pais da agressora pediram desculpas na internet dizendo que nunca ensinaram a filha (agressora) a fazer bullying.

Resumo 4: A reportagem conta sobre uma menina que sofria bullying por meninas. Uma das meninas puxava o cabelo enquanto as outras estavam gravando e rindo.

Todos os quatro exemplos de resumo mantiveram em comum a informação de que a vítima de *bullying* era uma menina autista; três dos exemplos de resumo informaram que a cena foi gravada; três dos exemplos mantiveram a informação de que essa gravação gerou protestos por parte dos colegas; dois dos resumos informaram que os pais da agressora se desculparam e que não haviam ensinado esse tipo de comportamento a ela.

Como se pode ver, as noções de algoz e de vítima ficaram claras para as crianças. Mas os desdobramentos e o desfecho da situação, não necessariamente. Uma explicação para esse comportamento reside no fato de que a seleção dos significados que devem ser mantidos no resumo é movida pelo princípio da relevância - baixo custo e alto benefício. E por que algumas crianças desconsideraram o desfecho - o protesto e o pedido de desculpas - em seus resumos? Em nosso entender, pela ausência

de consciência metapragmática sobre a função de um resumo. Para algumas crianças, tratou-se, portanto, de uma escrita irrefletida, que desconsiderou a função do texto, as intenções comunicativas e o esforço de leitura a ser despendido para a compreensão do resumo e sua relação com o texto sumarizado. Assim, algumas informações passaram a ser consideradas irrelevantes, embora fossem essenciais na composição do resumo. Esse tipo de atividade ilustra bem, em nosso entender, a importância de exercícios linguísticos dessa natureza para a ampliação de habilidades metapragmáticas.

Situação 3: atividades de compreensão leitora

Uma das propostas do projeto de extensão é que, em suas sequências, haja jogos ou atividades realizadas em pequenos grupos. Para essa situação de ensino, foi planejada uma atividade em que os estudantes, organizados em grupos, receberam um envelope contendo manchetes de jornal e morais, distribuídas em diferentes fichas. O objetivo do jogo era encontrar uma manchete e uma moral que fossem correspondentes, como os pares de exemplos que se encontram no Quadro 1.

Quadro 1 - Pares Manchete-Moral

Manchete	Moral
Prefeitura lança campanha para que a população ajude a cuidar dos espaços públicos de Porto Alegre	A união faz a força
Mortes em tentativas de ‘selfies’ crescem e preocupam especialistas <i>Pesquisa aponta que 379 pessoas morreram enquanto tentavam tirar uma foto de si mesma entre janeiro de 2008 e julho de 2021.</i>	A prudência manda não atentar demais aos perigos.
Menino salva cachorro em meio a enchentes no Peru <i>O cão estava ilhado próximo a um semáforo, quando o menino foi ao seu resgate</i>	No momento do perigo é que se conhecem os heróis
Hospital de Pronto Socorro de Canoas tem o maior número de doadores de órgãos efetivos em 12 meses no RS <i>HPS de Porto Alegre, Santa Casa e Hospital Cristo Redentor também se destacaram nas doações no Estado</i>	Uma boa ação ganha outra

Fonte: As autoras (2023)

Com essa atividade, tínhamos como propósito estabelecer relações pragmáticas entre o significado das manchetes e o significado das morais, a partir de cálculos inferenciais de produção de conceitos *ad hoc*, numa preparação para a produção escrita a ser desenvolvida no final da sequência didática.

Assim, por exemplo, UNIÃO* passou a significar uma união específica: [UNIÃO ENTRE PREFEITURA E COMUNIDADE] e FORÇA* passou a significar uma força restrita: [CAMPANHA DE CUIDADO DOS ESPAÇOS PÚBLICOS DE PORTO ALEGRE]. Esse mesmo tipo de movimento inferencial pragmático é necessário para se atribuir significado a qualquer fábula. Promover situações de ensino em que as crianças tenham oportunidade de refletir sobre como esses significados são constituídos em cada contexto potencializa suas habilidades de leitura e de escrita.

Além disso, pretendíamos também que as crianças acionassem metapragmaticamente sua percepção sobre o papel da moral na construção do significado de um texto narrativo. Tratava-se, portanto, de um preparo para a escrita da fábula - produto final desta sequência didática.

Figura 2 - Juntando os pares Manchete-Moral



Fonte: Acervo das autoras (2023)

Em um segundo momento, ainda nos grupos, os estudantes receberam um envelope com cartões em que constavam palavras relativas a alguns comportamentos que caracterizam as atitudes humanas, de modo geral: agressivo, forte, temperamental, amistoso, sentimental, sensível, inseguro, medroso e covarde. A tarefa consistia em relacionar esses atributos às pessoas envolvidas na notícia trabalhada na situação de ensino 2, que correspondiam à vítima, à agressora, aos pais da vítima, aos pais da agressora e aos alunos da escola. Após o debate nos grupos, foi feita a socialização coletivamente.

Nessa etapa, não houve consenso com relação aos comportamentos atribuídos a cada parte, o que gerou uma conversa que também demonstrou diferentes níveis de compreensão da leitura, pois foram levantados detalhes da notícia para defender pontos de vista. Um exemplo foi a palavra ‘medroso(a)’, que correspondeu a um comportamento que foi atribuído à vítima e à agressora por alguns grupos. Esses alunos destacaram que a notícia não informava se a vítima havia demonstrado estar com medo, o que lhes permitiria inferir pragmaticamente que ela poderia ter sentido medo, afinal, segundo os próprios alunos, trata-se do sentimento esperado por qualquer vítima de agressão. Entretanto, o fato de a vítima sentir medo durante o episódio de *bullying* não a torna uma pessoa medrosa. Portanto, foi necessária uma intervenção para que se ajustasse pragmaticamente esse conceito *ad hoc*, que nos pareceu indevido, do ponto de vista metapragmático. Outros aspectos foram levantados pelos estudantes com base, além da notícia, em seus conhecimentos sobre o tema, como, por exemplo, ‘inseguro(a)’, que foi igualmente atribuído à agressora e à vítima, já que, segundo os estudantes, o agressor pratica o *bullying* justamente por ser inseguro. Mas e a vítima? Por que foi caracterizada como insegura?

Nesse caso, tivemos:

(3a) AGRESSORA* - INSEGURA

(3b) VÍTIMA* - INSEGURA

Esses movimentos cognitivos, que nos pareceram revelar manifestações epipragmáticas (nos termos de Timofeeva-Timofeev, 2014), podem ser problematizados ao se trazer para o plano da consciência a discussão conceitual, vinculada ao contexto de uso

das palavras. O ajustamento pragmático, nesses casos, foi conduzido pela professora, a fim de se articularem as relações conceituais, dado o contexto linguístico de uso dos termos. Desse modo, verificou-se a inadequação da associação de INSEGURANÇA à vítima.

Com relação à expressão ‘alunos da escola’, houve também divergências, especialmente sobre quem seriam estes alunos – os que fizeram o protesto ou aqueles que filmaram a ação do *bullying* e não interferiram? Esse movimento de ajustamento pragmático pareceu-nos demonstrar evidências de compreensão e atenção à leitura e, especialmente, a emergência da consciência metapragmática.

Todo esse debate em aula só vem a enriquecer o desenvolvimento da consciência metapragmática, ao oportunizar aos alunos espaço livre para ajustarem seu percurso inferencial de construção de significados. O refinamento desses conceitos *ad hoc* - que são produzidos, dadas as condições de relevância do contexto de produção - oportuniza às crianças que tragam para o plano da consciência os significados mais adequados ao contexto e ao texto. Esse tipo de percurso didático, em nosso entender, precisa ser potencializado nas práticas de ensino da leitura e da escrita na escola.

Situação 4: atividades de estudo da língua

Neste encontro, foi retomada a atividade sobre os comportamentos das pessoas envolvidas na notícia e a relação desses comportamentos com as fábulas.

Nesse momento, conduzimos a atenção das crianças para o papel da adjetivação dos personagens das fábulas e o modo como essa caracterização conduz o enredo e reflete comportamentos humanos, que são retomados na moral. Intencionávamos enfatizar o papel que certas palavras, como os adjetivos, exercem em situações concretas de uso da língua de modo geral, mas em fábulas, de modo particular. Tratamos de mostrar a diferença entre a escrita de uma fábula, que carrega esses recursos pragmáticos de adjetivação, e a escrita de um texto jornalístico, que não pode apresentar esses elementos, dada a natureza informacional desse gênero textual. Assim, os alunos foram convidados a retomar

algumas das fábulas lidas na situação de ensino 1, a fim de verificarem o papel desses elementos linguísticos na construção das narrativas.

Por fim, de modo a preparar a escrita do texto que finaliza a sequência didática, foi proposta uma atividade mais lúdica de palavras cruzadas, em que os estudantes deveriam relacionar os animais aos seus comportamentos mais prototípicos.

Situação 5: produção textual

Como última situação de ensino da sequência didática, foi proposta uma produção textual, em que os estudantes deveriam criar uma fábula em que fosse possível identificar a situação lida na notícia. Para o planejamento e a revisão, os alunos seguiram o seguinte roteiro:

Quadro 2 - Critérios de produção textual

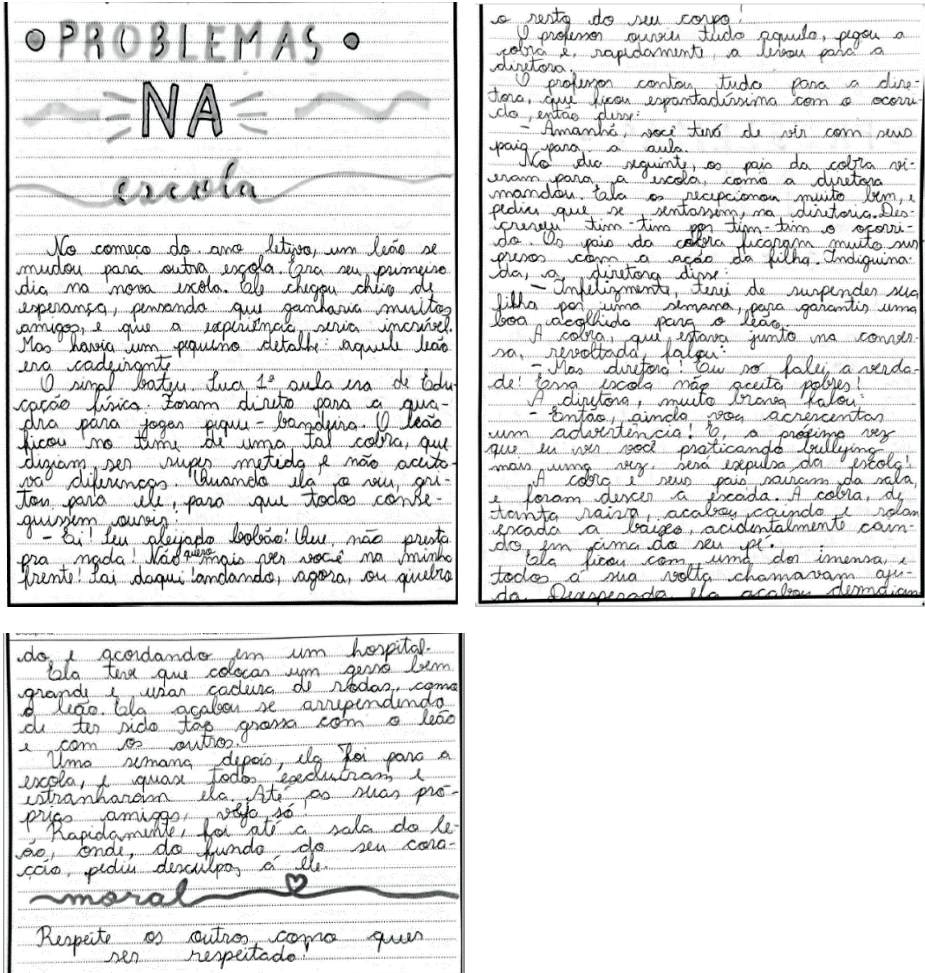
Aspectos a observar	Sim	Não
Os personagens são animais que demonstram comportamentos humanos?		
Essas características comportamentais se relacionam às dos animais?		
Há um fato que desencadeia o conflito?		
Há uma resolução para o conflito?		
Há um desfecho para a história?		
A fábula apresenta uma moral?		
Fica claro que a notícia (re)aparece nesses comportamentos? É possível ligar a fábula à notícia?		

Fonte: As autoras (2023)

A partir dessa escrita final, tínhamos o propósito de fazer convergir na escrita os processos inferenciais metapragmáticos desenvolvidos ao longo da sequência didática. Os critérios de produção, que correspondem às características necessárias para o planejamento da escrita e composição do texto, foram concebidos com o objetivo de oportunizar aos alunos uma sistematização dos percursos de construção de significados trilhados durante as atividades.

A seguir, apresentamos um exemplo de uma das fábulas, elaborada por duas alunas de um dos 5º anos:

Figura 3 - Exemplo de fábula



Fonte: Alunas do 5º ano (2023)

Com o título “Problemas na escola”, as autoras da fábula trataram de compor a narrativa a partir da moral “Respeite os outros como quer ser respeitado”. A articulação entre a fábula e a notícia trabalhada a partir da situação de aprendizagem 2 pareceu-nos estar evidente, mesmo que não explicitamente.

As personagens principais são um leão cadeirante e uma cobra “que diziam ser super metida e que não aceitava diferenças”. Ao longo do texto, há um comportamento explícito de bullying e há a intervenção dos adultos para solucionar o problema, tal como se deu no fato noticiado. Entretanto, diferentemente do que foi noticiado no texto jornalístico, a personagem que representava o papel da agressora foi castigada e sofreu o mesmo tipo de violência excludente que havia praticado. Como explicitaram as autoras, a experiência vivida lhe ensinou a lição e a fez pedir desculpas ao leão.

Também é possível evidenciar um esforço das autoras em mobilizar características típicas das personagens das fábulas para dentro do texto, ora para desconstruir - um leão cadeirante - ora para reiterar - uma cobra agressiva. Isso porque, nas fábulas em geral, os leões são personagens que comumente representam a força. No caso da fábula elaborada pelas alunas, houve um ajustamento pragmático: a personagem cadeirante era um leão. Ou seja, propriedades conceituais do leão, como FORÇA, mantiveram-se explícitas pela escolha desse animal como personagem cadeirante, mesmo o leão não agindo como se poderia esperar de um leão prototípico de fábulas. Essa foi, em nosso entender, uma escolha mobilizada pela consciência metapragmática. Assim, temos:

(4a) [LEÃO CADEIRANTE]* - FORTE

O mesmo se deu em relação à personagem cobra. Nas fábulas em geral, as cobras são agressivas e traiçoeiras, o que se repetiu na fábula em análise. Mas, diferentemente do que acontece nas fábulas em geral, a cobra se arrependeu e assumiu uma atitude característica da natureza humana e que habita o ideário das crianças: pedir desculpas para (re) construir a amizade. Assim temos:

(5a) COBRA* - AGRESSIVA

Mas também:

(5b) COBRA* - ENVERGONHADA

(5c) COBRA* - ARREPENDIDA

Esse movimento também nos pareceu consciente e, portanto, indício de consciência metapragmática.

Ainda que se possa problematizar o caminho trilhado pela personagem cobra para sua redenção - ter de viver numa cadeira de rodas -, ou o fato de ela ter sofrido por parte dos demais colegas o mesmo tipo de experiência de quando era a algoz, pareceu-nos que os objetivos, de

modo geral, foram alcançados, porque os critérios pré-estabelecidos foram contemplados. Entendemos que a maturidade e o repertório de vida são também elementos decisivos na construção do ideário que envolve a produção de textos. Essa percepção corrobora com os estudos experimentais mencionados na seção do referencial teórico: a consciência metapragmática se desenvolve à medida que outros componentes cognitivos, como a memória de trabalho, amadurecem.

É importante dizer, também, que nem todas as fábulas produzidas alcançaram esse nível de complexificação. Mas ficou explícito o esforço dos alunos em manter evidente a relação entre a notícia e a caracterização das personagens da fábula, além do enredo em si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler e escrever com autonomia e competência são condições para o exercício pleno da cidadania. Dados de avaliações em larga escala têm demonstrado que ainda há um longo percurso a ser trilhado, considerando as habilidades de compreensão leitora e de produção escrita que esses instrumentos avaliam. Por mais que problematizemos esse tipo de instrumento de avaliação, as estatísticas são claras: nossos estudantes demonstram não ter habilidades plenas para produzir inferências complexas, estabelecer relações de significado quando há mais de um suporte textual e expressar sua opinião com base em repertórios de leitura.

A escola tem, portanto, papel decisivo nessa equação, porque aprender a ler e a escrever é fruto de ação pedagógica explícita. Neste texto, propusemos uma alternativa possível para o ensino da compreensão leitora e da produção escrita para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Estruturamos a proposta com base em duas premissas: uma conceitual e uma metodológica.

Com relação à premissa conceitual, ensaiamos uma interface teórica entre a Psicolinguística e a Pragmática Cognitiva. Da primeira, valemos da concepção de consciência metapragmática como condição para a qualificação dos percursos inferenciais que resultam na compreensão do texto e na produção escrita das crianças. Da segunda, adotamos a noção de relevância, vinculada à Teoria da Relevância, como ponto de partida para descrever e explicar o modo como se dá a produção de conceitos *ad hoc*, condicionados a cada contexto de uso da língua. Ou seja, propusemos que

a consciência metapragmática, dirigida pela noção de custo e benefício, constitui-se habilidade cognitiva necessária para compreender e produzir textos com autonomia.

Com relação à premissa metodológica, seguimos o formato de sequência didática que se desenhou no âmbito das ações do Projeto de Extensão Alfab&letrar, vinculado à Universidade do Vale do Taquari - Univates. As ações do projeto se destinam às crianças menores, que ainda estão na etapa de alfabetização. Num movimento inédito, decidimos ampliar o público de intervenção, mantendo, porém, as mesmas premissas didáticas: (a) atividade de pré-leitura, (b) leitura de um texto, (c) atividades de compreensão da leitura, (d) atividades de estudo da língua e (e) produção textual. Ao final do percurso, verificamos que essa proposta didática se adequou aos nossos propósitos. Adaptar esse roteiro a outros cenários de ensino e outros objetivos de aprendizagem pode ser caminho alternativo para desenvolver habilidades de leitura e de escrita na escola.

Com este estudo, de natureza translacional, ilustramos um caminho pedagógico possível, considerando os achados de pesquisas experimentais prévias, as quais indicaram o papel da consciência metapragmática na produção de significados. Esse caminho, porém, não é trilhado sem dificuldades. Não explicitamos aqui, mas algumas das fábulas produzidas não alcançaram plenamente os objetivos previstos - o que ocorre em qualquer proposição didática.

Entendemos, porém, que, apesar das dificuldades, é preciso oportunizar reiteradas vezes esse tipo de interação com os textos, de modo a tornar conscientes os processos de produção de significados que se concretizam por meio da compreensão leitora e da produção escrita. É preciso ser como a formiga, da fábula “A cigarra e a formiga”, seja da versão de Esopo ou de Monteiro Lobato: importa levar um pouquinho de folhas para o formigueiro a cada dia. Um pouco em cada dia garante provisões necessárias e suficientes para quando o inverno chegar e a fome aparecer.

REFERÊNCIAS

CRESPO-ALLENDE, N. La medición de la conciencia metapragmática de los niños: resolviendo la ambigüedad en la comprensión oral. **Revista de Lingüística Teórica y Aplicada** Concepción, 47 (2), p. 69-88, 2009.

CARSTON, R. Lexical pragmatics, ad hoc concepts and metaphor: a Relevance Theory perspective. **Italian Journal of Linguistics**, [S.l.], v. 22, n. 1, p. 153-180, 2010.

CHÉLIZ, C. H.; BUISÁN, L. I. Pragmática y metapragmática en lengua materna. ¿Qué nos dicen los datos experimentales sobre su adquisición? **Pragmalinguística**, [S.l.], v. 23, p. 101-120, 2015.

CRESPO-ALLENDE, N.; ALVARADO-BARRA, C. Conciencia metapragmática y memoria operativa en niños escolares. **Lit. Lingüíst.**, Santiago, n. 21, p. 93-108, 2010.

CRESPO, N.; BENITEZ, R.; PEREZ, L. Conciencia metapragmática y la habilidad para producir narraciones escritas. **Rev. Signos**, Valparaíso, v. 43, n. 73, p. 179-209, 2010.

GOMBERT, J. É. **Metalinguistic development**. London: Harvester-Wheatsheaf, 1992.

GOMBERT, J. É. Atividades metalingüística e aquisição da leitura. *In*: MALUF, M. R. (Org.). **Metalinguagem e Aquisição da escrita**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

RONDAL, J. A.; ESPERET, E.; GOMBERT, J. E.; THIBAUT, J. P.; COMBLAIN, A. Desenvolvimento da linguagem oral. *In*: PUYUELO, M.; RONDAL, J. A. **Manual de desenvolvimento e alterações da linguagem na criança e no adulto**. São Paulo: Artmed, 2007. p. 17-86.

SPERBER, D.; WILSON, D. **Relevance: communication & cognition**. 2. ed. Cambridge: Blackwell, 1986.

SPERBER, D.; WILSON, D. Loose talk. *In*: DAVIS, S. **Pragmatics: a reader**. New York: Oxford University Press, 1991. p. 540-549.

TIMOFEEVA-TIMOFEEV, L. T. El humor verbal en niños de educación primaria: desarrollo de la conciencia metapragmática. **Feminismo/s**, [S.l.], v. 24, p. 195-219, 2014.

VERSCHUEREN, J. Notas sobre o papel da consciência metapragmática no uso da linguagem. **Pragmática**, [S.l.], v. 10, n. 4, p. 439-456, 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/43647797_Notes_On_The_Role_Of_Metapragmatic_Awareness_In_Language_Use. Acesso em: 20 set. 2023.

WILSON, D.; CARSTON, R. A Unitary Approach to Lexical Pragmatics: Relevance, Inference and Ad Hoc Concepts. *In*: BURTON-ROBERTS, N. (Ed.). **Pragmatics**. London: Palgrave, 2007. p. 230-260.

CAPÍTULO 17

AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA DESVENDAR O TEXTO LITERÁRIO *PAPAGAIO CONGELADO*, DE RICARDO AZEVEDO

DOI: 10.29327/5410940.1-17

BRENDOM DA CUNHA LUSSANI

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ler é (re)construir um código mental a partir de um código visual socialmente aceito e que muda de acordo com a cultura em que o código está inserido. Ler é o resultado de diferentes habilidades, tendo como *input* inicial sinais gráficos. É no reconhecimento dos sinais gráficos que construímos as palavras, as frases e, por fim, o texto. Não mais como um conjunto de símbolos, como nossos olhos processam, mas como um conjunto de acesso a um universo de possibilidades e significados. Ler é uma ação que exige do leitor processamento de toda informação recebida; informação essa que pode antecipar ou modificar as já existentes e que resgata uma que outrora havia sido, também, processada.

Ler, então, é ver além do que está no papel e, agora mais ainda, na tela¹. Ler é significar o código visual em um código mental dirigindo-se a um significado porque é inútil pensar a leitura sem um significado para o que se vê/lê.

¹ Há diferentes dispositivos eletrônicos, desde celulares a dispositivos exclusivos para leitura, que ajudam na disseminação da leitura.

Os processos cognitivos associados à leitura podem exigir diferentes conhecimentos por parte do leitor. Seja uma leitura linear e minuciosa, como vista no processamento *bottom-up*², ou não linear e da macro para as microestruturas, como na leitura *top-down*³. Porém, ambos os processos de leitura visam ao significado do que se decodifica, processa e por fim, se lê. A Psicolinguística assevera, portanto, que ler é compreender.

O leitor construirá o significado do que lê quando for motivado à leitura por algum propósito, particular ou não. Toda leitura pressupõe um objetivo: aprender algo novo, revisar um conteúdo, informar-se sobre determinados ingredientes de algum produto, confirmar o que já se sabe. Tendo o objetivo de leitura claro, já que é ele que motiva e direciona a produção dos significados do texto (Solé, 1998), o leitor será capaz de guiar e direcionar seus esforços cognitivos a fim de atingir o seu objetivo de leitura. Ao citar esforços cognitivos e objetivo de leitura entende-se que estamos citando as *estratégias de leitura* com as quais o leitor pode se apropriar para desvendar o texto.

As estratégias de leitura podem ser entendidas como

operações mentais envolvidas quando o leitor propositalmente aborda um texto para dar sentido ao que leu. As estratégias podem ser técnicas conscientes controladas pelo leitor ou processos inconscientes aplicados automaticamente (Barnett, 1989, p. 66).

Barnett (1989) entende as estratégias como processos mentais que o leitor realiza ao ler um texto, tendo como finalidade a sua compreensão. Já Solé (1998) assegura que as estratégias são “suspeitas inteligentes, embora arriscadas, sobre o caminho mais adequado que devemos seguir” (Solé, 1998, p. 69), além de proporcionar a autonomia de leitura, já que são as estratégias que permitem ao leitor monitorar a sua própria compreensão do que lê.

² Processamento *bottom-up* prevê uma leitura baseada nas informações do texto. Nesse modelo de leitura, o leitor constrói o texto mental a partir da junção das informações fornecidas pelo material gráfico - das menos unidades às maiores, sendo as informações construídas com o avanço do texto.

³ O processamento *top-down* prevê uma leitura a partir dos conhecimentos prévios do leitor. Ao ler o texto, o leitor não se fixa em todas as informações, mas sim em ideias e palavras que confirmem o que já sabe. A leitura *top-down* é uma leitura “superficial” pois as informações contidas no texto servem para confirmar o que o leitor já sabe.

É importante delimitar, aqui, que as estratégias são pautadas no controle sobre o que se lê. O leitor, por exemplo, quando sabe que não compreendeu um termo, ele relê, retoma a frase e busca o significado no seu contexto, porque as estratégias são “suspeitas inteligentes” baseadas na cognição e na metacognição do leitor. Os estudos de Flavell (1979), Brown (1980) Kato (1985; 1999), Kleiman (1993), já demonstraram que as estratégias de leitura adotadas pelo leitor podem ter duas origens e, assim, são classificadas como **cognitivas e metacognitivas**. As estratégias de caráter cognitivo são as “operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura” (Kleiman, 1993, p. 50), como a leitura da esquerda para a direita, no português brasileiro. Assim, as estratégias cognitivas têm o foco centrado no objetivo da leitura. Já as estratégias do nível metacognitivo são as operações que o leitor faz com algum objetivo em mente, exercendo controle consciente das estratégias que possui e conhece para compreender o texto (Kleiman, 1993, p. 50), como debater fragmentos problemáticos para ele ou que não fazem sentido por falta de conhecimento necessário para compreendê-lo. Logo, as estratégias metacognitivas estão associadas à compreensão da leitura, pois permitem ao leitor manipular o texto para monitorar a compreensão do que lê, refletindo sobre ela e sobre seu próprio processo de compreensão.

A compreensão leitora é a coroação da boa leitura. Mas a compreensão, quando em leitores iniciantes, é construída de forma compartilhada, isto é: aluno e professor. Ademais, é a partir das estratégias de leitura adotadas pelo leitor e pelas orientações docentes que se chega à compreensão. Assim, este artigo trata sobre esses dois temas: estratégias de leitura e orientações do professor para a leitura compreensiva. Apresentam-se, ao longo das próximas seções, as estratégias de leitura e o relato das estratégias de leitura do tipo predição e inferência, a partir do texto *Papagaio Congelado*, de Ricardo Azevedo, e como os alunos participantes da atividade conseguiram desvendar e responder questões de compreensão leitora.

1 ESTRATÉGIA DE LEITURA

Como exposto na seção anterior, as estratégias de leitura são ações metacognitivas, uma vez que preveem a consciência da manipulação do texto para chegar à compreensão do que se lê. Dentre as estratégias

metacognitivas de leitura, são frequentes na literatura: *scanning*, *skimming*, *leitura detalhada*, *automonitoramento*, *autoavaliação*, *autocorreção*, *predição* e *inferência*. A seguir, apresenta-se cada uma delas.

Cada estratégia está diretamente associada ao seu objetivo de leitura; contudo, é possível que as estratégias ocorram de forma concomitante, sendo quase impossível distingui-las. Quando se tem como objetivo de leitura a busca de uma informação precisa num determinado texto, fazemos uso do *scanning*. Como o nome sugere, escaneamos o texto em busca de uma informação já determinada, sem fixarmos nas demais informações. O *skimming* é uma estratégia de leitura global do texto que busca criar uma ideia da temática do objeto da leitura.

Para as estratégias de *leitura detalhada*, *automonitoramento*, *autoavaliação*, *autocorreção*, *predição* e *inferência*, tomamos como contexto de leitura um livro de autoria da Agatha Christie. Como é de conhecimento de muitos, Agatha Christie é famosa por seus romances policiais recheados de mistérios e finais surpreendentes. Imagine que, ao tomar o livro para leitura, um leitor, tendo conhecimento sobre a autora e o estilo de escrita, já sabe que deve realizar uma leitura detalhada cuidando todos elementos que são narrados, com foco em resolver o mistério proposto pela narrativa. Ao longo da leitura, o leitor se automonitora confirmando se as informações que ele vai selecionando não se contradizem. Não somente as informações, mas se ele próprio está compreendendo o enredo proposto pela autora.

Em um momento específico da leitura, próximo à conclusão, o leitor nota que creditou o crime a uma personagem que fora inocentada na narrativa; então percebe que selecionou as informações erradas, inferindo, portanto, um caminho não possível na narrativa. Assim, o leitor faz uma autoavaliação quanto ao achado e realiza a autocorreção a fim de dar seguimento à leitura e finalizá-la. O leitor, agora, se vê num rumo certo à conclusão do seu mistério. Para tanto, ele cogita o final predizendo como será o desfecho da trama, a partir das informações que foi colhendo ao longo da história.

Ao final do romance, o leitor volta a fazer sua autoavaliação sobre a leitura, verificando se conseguiu fazer as inferências pertinentes e, com base nelas, a predição correta quanto ao desfecho da obra. Caso não consiga, cabe a ele, leitor proficiente, refletir em que momento da leitura houve o equívoco - talvez alguma inferência, que o levou a conclusões que o texto

não corroborava - e se autocorriger. Porém, noutro cenário, também, sendo um leitor maduro e proficiente, pode ter previsto a conclusão já escrita pela autora, uma vez que ela deixou vestígios ao longo do texto.

As estratégias de leitura são meios eficazes de que o leitor dispõe para chegar ao significado do texto e, assim, à compreensão do lido. Não existe uma estratégia que se sobreponha a outra, uma vez que, como hipotético cenário acima do leitor fictício, as estratégias convergem para um caminho único: a compreensão.

Dessas estratégias previamente apresentadas, a inferência é o tema de diferentes pesquisas e perspectivas, tanto no campo da Psicolinguística, da Pragmática e da Linguística Cognitiva.

Porém, o trabalho em curso busca descrever uma atividade de leitura com foco na estratégia de leitura de predição e inferência com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Na seção seguinte, apresenta-se a sequência da leitura adotada a fim de favorecer as estratégias e levar os alunos à compreensão, bem como explica-se o material utilizado.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 PARTICIPANTES

Esta atividade foi realizada com uma turma de quinto ano, com alunos matriculados no turno da tarde, em uma escola estadual do interior do estado do Rio Grande do Sul. A atividade foi organizada a partir da crônica *Papagaio congelado*, de Ricardo Azevedo. O gênero textual crônica de humor é fortemente disseminado nas escolas brasileiras através de atividades de leitura e de compreensão e vista com frequência nos livros didáticos por sua linguagem simples, que é característica do gênero. O índice de legibilidade da crônica selecionada, de acordo com o índice Flesch, é de 60,8.

A proposta de leitura foi realizada, no segundo semestre de 2023, com duração dos dois primeiros períodos de aula, em que cada período contou com 50min. A atividade foi realizada antes do intervalo dos alunos.

2.2 DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE DE LEITURA

O texto de Ricardo Azevedo foi entregue de forma diferente aos alunos. Tradicionalmente se faz a oferta do texto na íntegra para que seja

feita a leitura; nesta atividade, inicialmente foi dito aos alunos que eles leriam um texto e que o receberiam em partes. Cada parte seria lida e, diante do texto, eles seriam detetives que buscariam prever as partes que viriam depois. Por isso, também deveriam colar as partes do texto no que foi chamado de Folha Base (Imagem 1), mas que, ao final da leitura, formaria o texto completo.

Imagem 1 - Folha Base para a colagem e resposta entre fragmentos

Papagaio congelado, de Ricardo Azevedo

O título da crônica que vamos ler é "Papagaio congelado". Qual a história que você pensa que poderá ser contada a partir desse título?

(cole aqui a primeira parte do texto)



O que vocês acham que ele fez com o papagaio?

(cole aqui a segunda parte do texto)

Por que o papagaio mudou de atitude?

(cole aqui a terceira parte do texto)

Fonte: Autor (2024).

A Imagem 2 apresenta o texto segmentado. Cada parte foi entregue de forma distinta aos alunos, conforme orientação do professor.

Imagem 2 - Texto segmentado

<p>Um dia, um sujeito ganhou de presente um papagaio. O bicho era uma praga. Não demorou muito, logo se espalhou pela casa. Atendia telefone. Gritava e falava sozinho nas horas mais inesperadas. Dava palpite nas conversas dos outros. Discutia futebol. Fumava charuto. Pedia café, tomava, cuspiu, arregalava os olhos, esparramava semente de girassol e coco por todo lado, gargalhava e ainda gritava para o dono da casa: "ô seu doutor, vê se não torra, faz favor!". Uma noite a família recebeu uma visita para jantar. O papagaio não gostou da cara do visitante e berrou: "vai embora, ratazana!" e começou a falar cada palavrão cabeludo que dava medo. Depois que a visita foi embora, o dono da casa foi até o poleiro. Estava furioso: — Seu mal-educado, sem-vergonha de uma figa! Estou cheio! Agora você vai ver o que é bom pra tosse.</p>
<p>Agarrou o papagaio pelo cangote e atirou dentro da geladeira: — Vai passar a noite aí de castigo! Depois, fechou a porta e foi dormir. No dia seguinte, saiu atrasado para o trabalho e esqueceu o coitado preso na geladeira. Só foi lembrar do bicho à noite, quando voltou para casa. Foi correndo abrir a geladeira. O papagaio saiu trêmulo e cabisbaixo, com cara arrependida, cheio de pó gelado na cabeça. Ficou de joelhos. Botou as duas asas na cabeça. Reconheceu que estava errado. Pediou perdão. Disse que nunca mais ia fazer aquilo. Jurou que nunca mais ia fazer coisa errada, que nunca mais ia atender telefone e interromper conversa, nem xingar nenhuma visita. Jurou que nunca mais ia dizer palavrão e nem "vai embora ratazana".</p>
<p>Depois, examinando o homem com os olhos arregalados, espiou dentro da geladeira e perguntou: — Queria saber só uma coisa: o que é que aquele franguinho pelado, deitado ali no prato, fez?</p>

Fonte: Autor (2024).

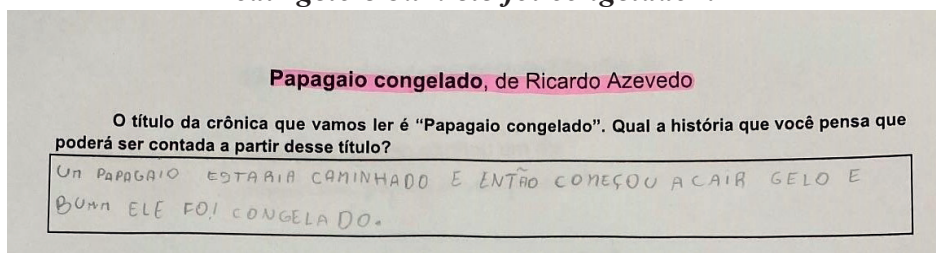
Cada uma das partes do texto acima foi ofertada aos alunos para que colassem na folha base (Imagem 1). A Folha Base continha, além do espaço para colar a parte do texto, uma pergunta que trabalhava com a previsão do texto.

2.2.1 TÍTULO

Ao receberem a Folha Base (Imagem 1), os alunos tiveram que responder à pergunta *O título da crônica que vamos ler é "Papagaio congelado". Qual a história que você pensa que poderá ser contada a partir do título?* Com essa pergunta, antes mesmo de entrar no universo proposto por Ricardo Azevedo, os alunos foram convidados a pensar sobre o que poderia aparecer no texto.

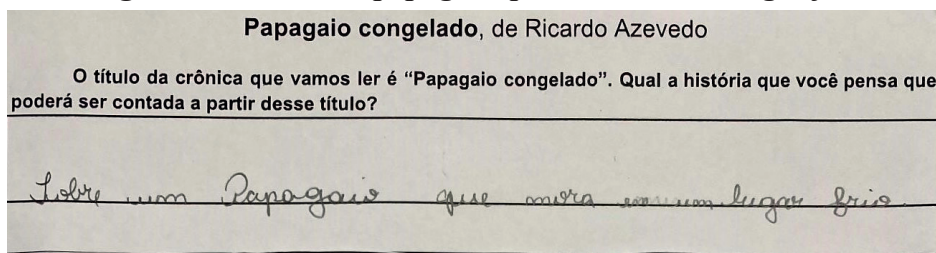
O título, formado por duas palavras “papagaio” e “congelado”, direcionava os pensamentos, mas outra pergunta que não estava explícita a eles era: como essas duas palavras se aproximariam no texto? Importante lembrar que são alunos do quinto ano, portanto a imaginação é aflorada. Nas Imagens 3, 4, 5 e 6 há a resposta de alguns dos alunos à pergunta inicial:

Imagem 3 - “Um papagaio estaria caminhando e então começou a cair gelo e bum ele foi congelado”.



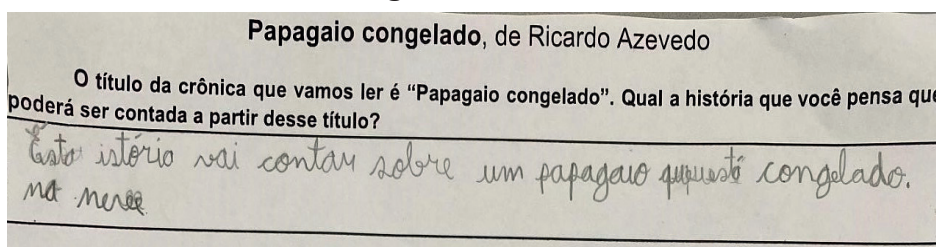
Fonte: Autor (2024).

Imagem 4 - “Sobre um papagaio que mora em um lugar frio”.



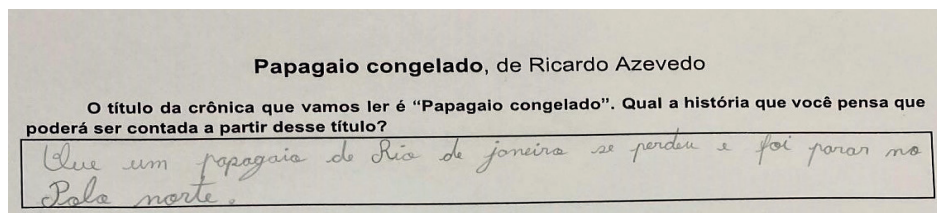
Fonte: Autor (2024).

Imagem 5 - “Esta história vai contar sobre um papagaio que está congelado na neve”.



Fonte: Autor (2024).

Imagem 6 - “Que um papagaio do Rio de Janeiro se perdeu e foi parar no Polo Norte”.



Fonte: Autor (2024).

Nota-se que, em todas as respostas dadas, os alunos conseguiram inferir que o *papagaio* seria o protagonista da história, uma vez que a denominação está no título e que, em dado momento, seria congelado, seja por sentir frio ou morar num local com frio, como na resposta da Imagem 5.

Uma resposta que fugiu do curso normal das respostas emitidas pelos alunos, foi a da Imagem 6. O aluno deu como resposta que o papagaio, morador do Rio de Janeiro (estado/cidade), iria se perder e chegar ao Polo Norte. Nessa resposta, nota-se uso dos conhecimentos prévios do aluno por diferentes fatores: (a) o que justificaria a ideia do estado/cidade Rio de Janeiro pode estar atrelado ao filme Rio (2011), cuja história retrata a vida de uma arara que realiza uma viagem de regresso à cidade do Rio de Janeiro. Mesmo que o filme retrate a vida de uma arara e a narrativa, de um papagaio, as aves são aproximadas, muitas vezes, por falta de clareza na distinção das espécies; (b) o *congelado* do título suscitou no aluno a ideia de frio e no imaginário popular “Polo Norte”, a casa do Papai Noel, é um local extremamente frio e capaz de congelar muitas coisas, inclusive um papagaio.

Vê-se, nesta resposta, como os conhecimentos anteriores à leitura podem conduzir o leitor a uma compreensão que dialogue diretamente com a proposta do texto ou não. Neste caso, a justificativa do aluno é plausível, visto que as referências do mundo real sustentam a ideia presente no título da obra de Ricardo Azevedo.

2.2.2 PRIMEIRO FRAGMENTO

Após responder à pergunta inicial, cada aluno recebeu o primeiro fragmento do texto que correspondeu aos doze primeiros parágrafos. Com o material colado na Folha Base (Imagem 1), o professor pediu que os

alunos lessem o texto de forma silenciosa e individual. Transcorrido o texto da leitura individual, o professor fez a leitura em voz alta, com direito a três intervenções para questionar pontos do texto, como no Quadro 1.

Quadro 1 - Primeiro fragmento do texto com intervenções do professor

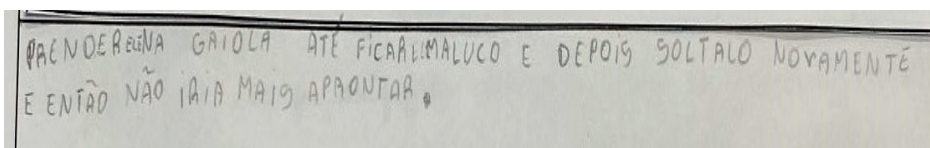
Um dia, um sujeito ganhou de presente um papagaio.
O bicho era uma praga (**O que significa “ser uma praga”?**). Não demorou muito, logo se espalhou pela casa.
Atendia telefone.
Gritava e falava sozinho nas horas mais inesperadas.
Dava palpite nas conversas dos outros.
Discutia futebol.
Fumava charuto.
Pedia café, tomava, cuspiam, arregalava os olhos, esparramava semente de girassol e coco por todo lado, gargalhava e ainda gritava para o dono da casa: “ô seu doutor, vê se não torra, faz favor!”
Uma noite a família recebeu uma visita para jantar.
O papagaio não gostou da cara do visitante e berrou: “vai embora, ratazana!” e começou a falar cada palavrão cabeludo que dava medo (**Qual era o desejo do papagaio?**).
Depois que a visita foi embora, o dono da casa foi até o poleiro. Estava furioso:
— Seu mal-educado, sem-vergonha de uma figa! Estou cheio! Agora você vai ver o que é bom pra tosse (**O que significa “ver o que é bom pra tosse”?**).

Fonte: Autor (2024).

As perguntas feitas pelo professor durante a leitura foram respondidas e debatidas pelos alunos. Concluída a leitura e o debate do primeiro fragmento, os alunos responderam à pergunta: **O que vocês acham que o sujeito fez com o papagaio?**

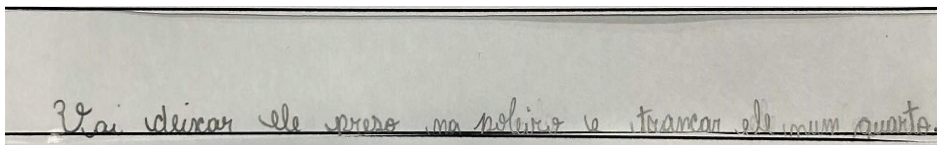
Nas imagens 7, 8, 9, 10, 11 e 12 apresentam-se algumas das respostas dos alunos.

Imagem 7 - “Prender ele na gaiola até ficar maluco e depois soltá-lo novamente e então não iria mais aprontar”.



Fonte: Autor (2024).

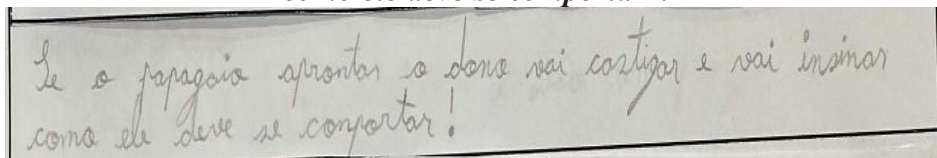
Imagem 8 - “Vai deixar ele preso no poleiro e trancar ele num quarto”.



Vai deixar ele preso no poleiro e trancar ele num quarto.

Fonte: Autor (2024).

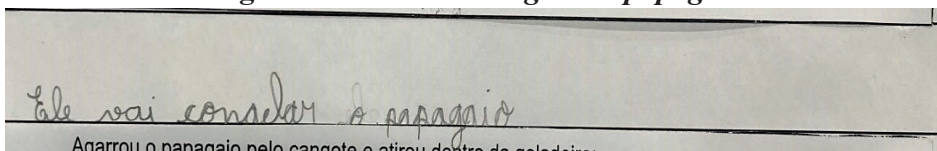
Imagem 9 - “Se o papagaio aprontar o dono vai castigar e vai ensinar como ele deve se comportar”.



Se o papagaio aprontar o dono vai castigar e vai ensinar como ele deve se comportar!

Fonte: Autor (2024).

Imagem 10 - “Ele vai congelar o papagaio”.

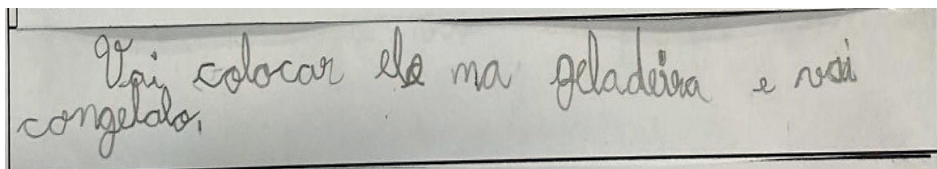


Ele vai congelar o papagaio.

Aparrou o papagaio pelo canote e atirou dentro da geladeira.

Fonte: Autor (2024).

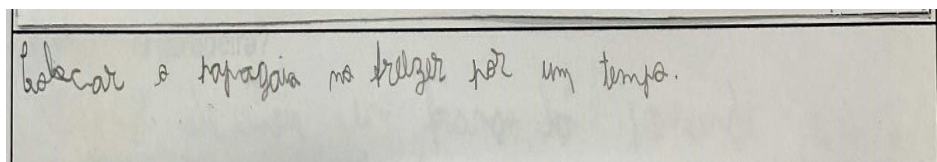
Imagem 11 - “Vai colocar ele (papagaio) na geladeira e vai congelar”.



Vai colocar ele na geladeira e vai congelar.

Fonte: Autor (2024).

Imagem 12 - “Colocar o papagaio no freezer por um tempo”.



Colocar o papagaio no freezer por um tempo.

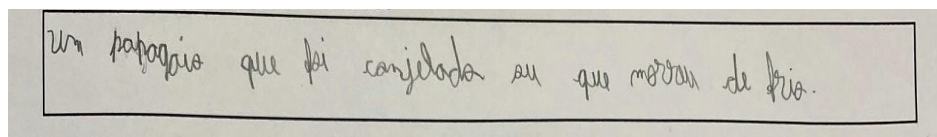
Fonte: Autor (2024).

As três primeiras imagens (Imagens 7, 8 e 9) representam o padrão de resposta dos alunos: o dono do papagaio vai aplicar um castigo à ave, mas não citam qual é o castigo, embora o título desse a pista de como o homem ensinaria o papagaio não ser mal educado.

Os alunos que deram como respostas as que constam nas imagens 10, 11 e 12 conseguiram associar o título (“Papagaio congelado”) ao fato de o papagaio ser/estar *congelado* em razão de uma punição aplicada pelo seu dono. Nessas respostas, nota-se que tais alunos conseguiram relacionar dois episódios isolados e que até o momento não apresentam relação ao leitor. Aqui, os alunos inferiram que a ameaça do dono (última fala do fragmento), em concordância com o título, já sinaliza a consequência que o papagaio receberá no próximo segmento do texto.

Ademais, o aluno que deu como resposta “Colocar o papagaio no freezer por um tempo” (Imagem 12), no momento de prever a narrativa, deu como resposta “Um papagaio que foi congelado ou que morreu de frio” (Imagem 13)

Imagem 13 - Resposta à pergunta sobre a narrativa da história a partir do título



Fonte: Autor (2024).

Entre os três alunos que conseguiram gerar a inferência entre o título e o fragmento, este é o que conseguiu realizar a melhor predição em relação à narrativa, uma vez que com o avanço da leitura será confirmado que o papagaio foi congelado pelo seu dono.

2.2.3 SEGUNDO FRAGMENTO

O trabalho com o segundo fragmento deu-se como o anterior: entrega, colagem na Folha Base, leitura silenciosa e leitura do professor com a intervenção sinalizada no Quadro 2.

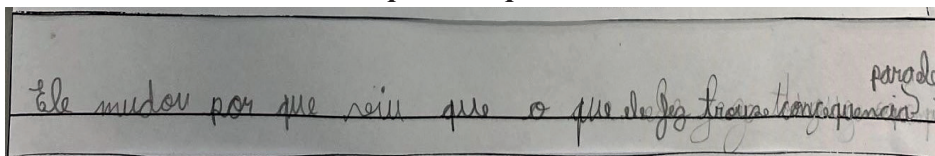
Quadro 2 - Segundo fragmento do texto com intervenções do professor

Agarrou o papagaio pelo cangote e atirou dentro da geladeira:
— Vai passar a noite aí de castigo!
Depois, fechou a porta e foi dormir.
No dia seguinte, saiu atrasado para o trabalho e esqueceu o coitado preso na geladeira.
Só foi lembrar do bicho à noite, quando voltou para casa.
Foi correndo abrir a geladeira.
O papagaio saiu trêmulo e cabisbaixo, com cara arrependida, cheio de pó gelado na cabeça.
Ficou de joelhos.
Botou as duas asas na cabeça.
Reconheceu que estava errado.
Pediou perdão.
Disse que nunca mais ia fazer aquilo (**O que ele não faria mais?**).
Jurou que nunca mais ia fazer coisa errada, que nunca mais ia atender telefone e interromper conversa, nem xingar nenhuma visita.
Jurou que nunca mais ia dizer palavrão e nem “vai embora ratazana”.

Fonte: Autor (2024).

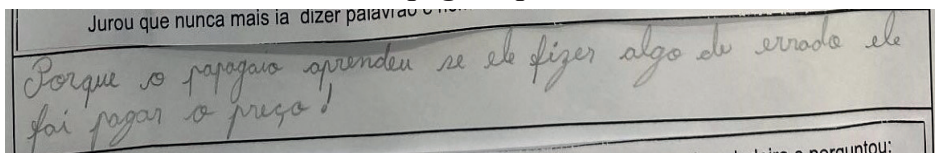
A pergunta que norteou a compreensão deste segundo fragmento foi: **Por que o papagaio mudou de ideia?** As imagens abaixo (14, 15, 16, 17 e 18) ilustram as respostas dos alunos.

Imagem 14 - “Ele mudou porque viu que o que ele fez trouxe consequências para ele”.



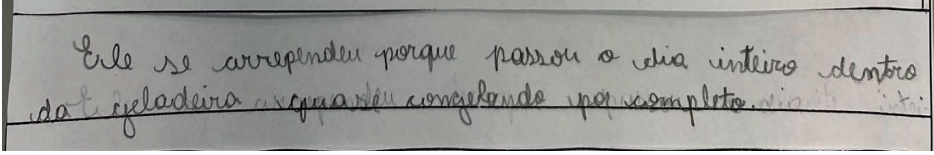
Fonte: Auto (2024).

Imagem 15 - “Porque o papagaio aprendeu se ele fizer algo de errado ele vai pagar o preço!”.



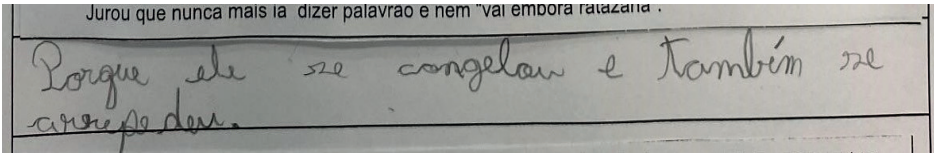
Fonte: Auto (2024).

Imagem 16 - “Ele se arrependeu porque passou o dia inteiro dentro da geladeira, quase congelou por completo”.



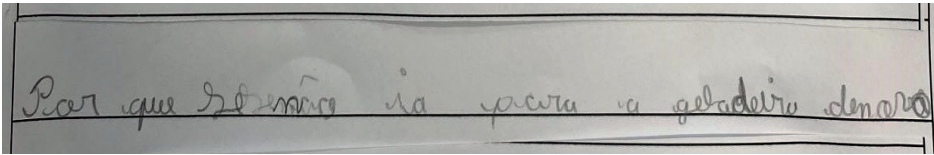
Fonte: Autor (2024).

Imagem 17 - “Porque ele se congelou e também se arrependeu”.



Fonte: Autor (2024).

Imagem 18 - “Porque se não ia para a geladeira de novo”.



Fonte: Autor (2024).

Parte dos alunos estipulou como resposta padrão a ideia de que o papagaio havia entendido que toda ação gera uma consequência - como foi malcriado, passou um dia na geladeira a ponto de quase congelar (Imagens 14 e 15). Outra parte dos alunos compreendeu que o dono do papagaio não titubearia em colocá-lo novamente na geladeira para que passasse frio e congelasse (Imagens 16, 17 e 18).

Nessa pergunta cabe a reflexão que os primeiros alunos não chegaram a uma consciência total do fragmento ou parte do problema proposto pela crônica. Isso porque ao não nomear o problema, o aluno demonstra que ainda não está claro o que é a consequência ou o que de fato levou ele lá. Em contrapartida, os demais alunos demonstram mais clareza quanto ao texto, informando que *congelamento* é a consequência que provavelmente irá se repetir, visto o estado em que o animal saiu da geladeira quando foi libertado. De forma expressa,

o texto narra a cena na qual a ave está abatida pelo castigo recebido, demonstrando que a atitude do homem surtiu algum efeito sobre ela.

2.2.4 FRAGMENTO FINAL E QUESTÕES

O último fragmento, assim como toda crônica de humor, reserva ao leitor uma surpresa ou a confirmação de tudo que lera antes. O leitor pode, ao longo da crônica, já desconfiar de um final inusitado e prevê-lo; ou pode, também, ser surpreendido pelo texto a partir de uma perspectiva que não elaborou no percurso da leitura.

O último fragmento da crônica de Ricardo Azevedo entregue aos alunos é o que está no Quadro 3.

Quadro 3 - Último fragmento do texto

Depois, examinando o homem com os olhos arregalados, espiou dentro da geladeira e perguntou:

— Queria saber só uma coisa: o que é que aquele franguinho pelado, deitado ali no prato, fez? (**O que era “aquele franguinho pelado, deitado no prato”?**)

Fonte: Autor (2024).

Diferente dos demais fragmentos do texto, em que após a leitura silenciosa e a do professor e o debate sobre a(s) questão(ões) de intervenção do professor os alunos respondiam a uma pergunta da parte lida, neste último fragmento não houve uma pergunta que fosse escrita, mas sim uma sequência de sete perguntas que foram trabalhadas de forma a recuperar o texto como um todo. As perguntas podem ser conferidas no Quadro 4.

Quadro 4 - Questões de compreensão

1. Qual foi o presente que o sujeito ganhou um dia?
2. Como o papagaio se comportava na casa do sujeito?
3. Qual foi a reação do papagaio quando a família recebeu uma visita para jantar?
4. O que o dono da casa decidiu fazer como castigo para o papagaio?
5. Por que o papagaio começou a se comportar de forma arrependida após ser liberado da geladeira?
6. O que fez com que o papagaio mudasse de atitude ao ser libertado? Explique como você chegou a essa resposta.
7. Imagine que na geladeira da família não houvesse um frango em um prato. Como você acha que o papagaio agiria?

Fonte: Autor (2024).

As quatro primeiras perguntas versam sobre as estratégias de leitura diversas, apresentadas anteriormente, e que focam mais em localizar informações no texto, cujas respostas foram respondidas com êxito por todos os alunos. Vale ressaltar que as perguntas realizadas ao longo do texto, em cada um dos fragmentos, estão diretamente associadas a essas questões, fator esse que corroborou para que nenhum aluno apresentasse dificuldades em responder.

Já as perguntas 5 (*Por que o papagaio começou a se comportar de forma arrependida após ser liberado da geladeira?*), 6 (*O que fez com que o papagaio mudasse de atitude ao ser libertado? Explique como você chegou a essa resposta*) e 7 (*Imagine que na geladeira da família não houvesse um frango em um prato. Como você acha que o papagaio agiria?*) exploram a inferenciação, por isso as respostas de alguns alunos serão apresentadas e discutidas na subseção a seguir.

2.3 ANÁLISE DAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES DE COMPREENSÃO COM FOCO NA ESTRATÉGIA DE LEITURA DE INFERÊNCIA

Esta subseção apresenta e discute as três perguntas que tiveram como foco o trabalho com a estratégia de leitura de inferência.

2.3.1 *Por que o papagaio começou a se comportar de forma arrependida após ser liberado da geladeira? e O que fez com que o papagaio mudasse de atitude ao ser libertado? Explique como você chegou a essa resposta*

Para a pergunta 5 (*Por que o papagaio começou a se comportar de forma arrependida após ser liberado da geladeira?*) esperava-se que os alunos chegassem à conclusão de que o papagaio, depois de ver o frango que estava na geladeira, entendeu que o seu dono poderia vingar-se dele não mais somente deixando-o na geladeira, mas servindo-o como jantar - assim como fez com o frango que o papagaio entendeu que era uma ave de estimação da família.

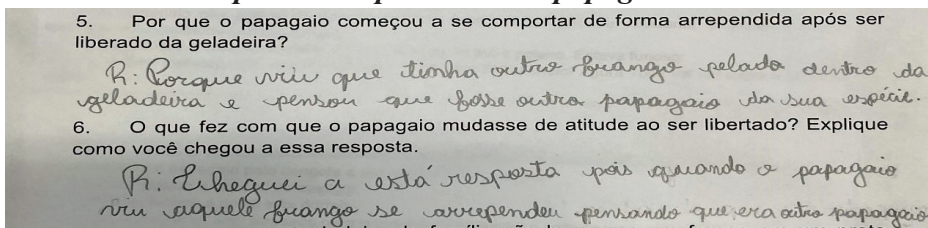
Já para a pergunta 6 (*O que fez com que o papagaio mudasse de atitude ao ser libertado? Explique como você chegou a essa resposta*), que trata do mesmo tema que a anterior, esperava-se que os alunos expressassem o medo que o papagaio passou a ter do dono, que outrora, na perspectiva do papagaio, vingou-se do frango pelo mau comportamento e

poderia dar ao papagaio o mesmo destino que o frango teve, considerando os maus comportamentos da ave, caso insistisse importunar o dono e seus convidados. Ademais, há uma expectativa que os alunos pudessem trazer à consciência o percurso que eles construíram para achar a resposta, assim poder manipular o texto e seus saberes considerando os estímulos.

Pelas respostas emitidas pelos alunos, nota-se que muitos conseguiram inferir a má interpretação que o papagaio teve do frango na geladeira, uma vez que ele, por estar assustado, possivelmente, não entendeu que o frango poderia ter sido adquirido já naquele estado (pronto para o cozimento).

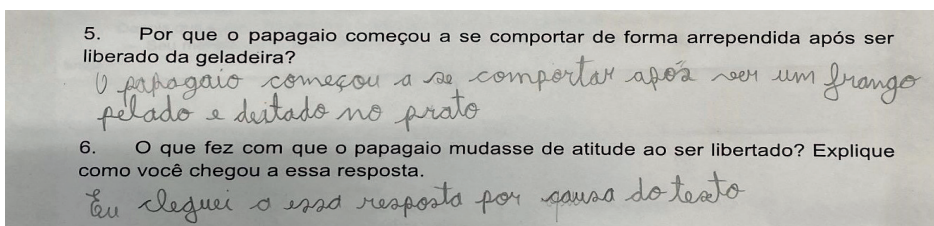
As respostas, que dialogam diretamente com a inferência necessária para responder a esta pergunta, versam sobre o papagaio: “pensar que o frango era da sua espécie” (Imagem 19), “ver o frango pelado (depenado)” (Imagem 20) e “ter a consciência de que aprontando novamente, poderia ficar igual ao frango da geladeira” (Imagem 21).

Imagem 19 - “5 - Porque viu que tinha outro frango pelado dentro da geladeira e pensou que fosse outro papagaio da sua espécie. 6 - Cheguei a esta resposta pois quando o papagaio viu aquele frango se arrependeu pensando que era outro papagaio”.



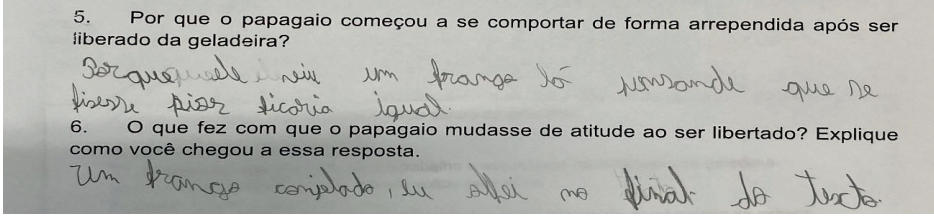
Fonte: Autor (2024).

Imagem 20 - “5 - O papagaio começou a se comportar após ver um frango pelado e deitado no prato. 6 - Eu cheguei a essa resposta por causa do texto”.



Fonte: Autor (2024).

Imagem 21 - “5 - Porque ele viu um frango lá pensando que se fizesse pior ficaria igual. 6 - Um frango congelado, eu achei no final do texto”.



Fonte: Autor (2024).

Alguns alunos, contudo, não conseguiram construir a inferência necessária para chegar à resposta esperada para a pergunta e limitaram-se a respostas semelhantes às que foram dadas no segundo segmento do texto lido, quando a pergunta feita fora **Por que o papagaio mudou de ideia?**. Na ocasião, os alunos não tinham acesso ao trecho final, quando o papagaio, agora assustado com o frango na geladeira, busca mudar suas atitudes para não se igualar a ele e não porque ele “entendeu estar errado” (Imagem 22 e 23) ou “porque voltaria de forma gratuita à geladeira” (Imagem 24).

Imagem 22 - “5 - Porque ele viu que estava errado. 6 - Ele estava mal educado e eu cheguei a resposta porque o que é certo é certo e o que é errado é errado”.

Fonte: Autor (2024).

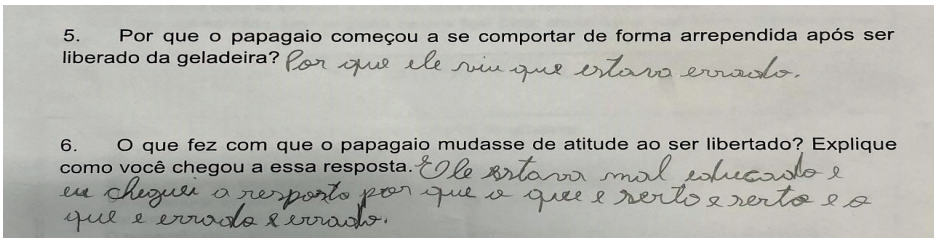
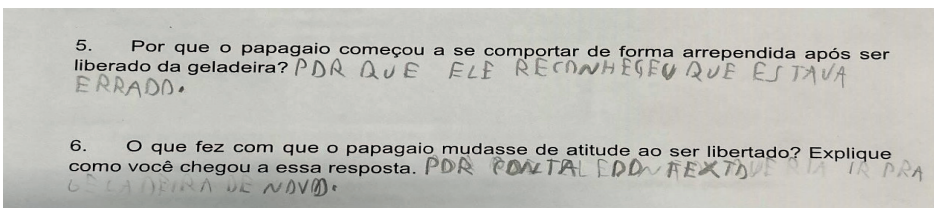


Imagem 23 - “5 - Porque ele reconheceu que estava errado. 6 - Por conta do texto.”.



Fonte: Autor (2024).

**Imagem 24 - “5 - Porque se não se comportasse bem ia para a geladeira.
6 - Percebeu que era gelado lá dentro (geladeira) e não queria voltar
para lá. Vendo a segunda parte do texto”.**

5. Por que o papagaio começou a se comportar de forma arrependida após ser liberado da geladeira?
Por que se não se comportasse bem ia para a geladeira.

6. O que fez com que o papagaio mudasse de atitude ao ser libertado? Explique como você chegou a essa resposta.
Percebeu que era gelado lá dentro e não queria voltar para lá. Vendo a segunda parte do texto.

7. Imagine que na geladeira da família não houvesse um frango em um prato.

Fonte: Autor (2024).

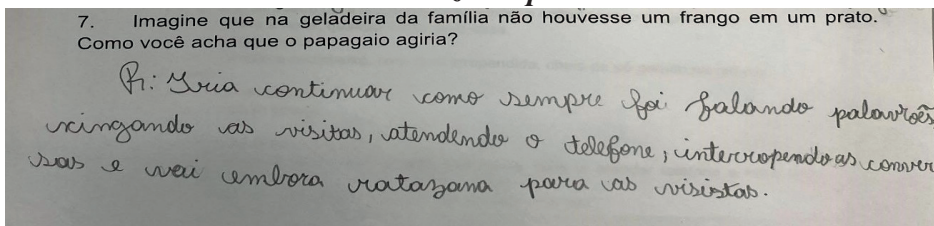
A partir das respostas à pergunta 6, fica evidente que os alunos foram prejudicados pela proximidade com a pergunta anterior. Além de as perguntas ficarem no mesmo campo de análise e a diferença ser muito sutil ou até mesmo imperceptível, a formulação da pergunta 6 também não coopera para que o aluno consiga entender o que é solicitado, isto é, explicar como ele fez para chegar à resposta que chegou, logo gerando respostas vagas ou que não acrescentam para a compreender o raciocínio da inferência.

2.3.2 IMAGINE QUE NA GELADEIRA DA FAMÍLIA NÃO HOUVESSE UM FRANGO EM UM PRATO. COMO VOCÊ ACHA QUE O PAPAGAIO AGIRIA?

Esta questão convidava o aluno inferir a possibilidade de o papagaio ficar trancado na geladeira, sem a visão de outra ave, o frango. Pela narrativa, espera-se que os alunos pudessem perceber que o papagaio não mudaria suas atitudes, mesmo com o castigo aplicado a ele. A conclusão da narrativa, quando indica o medo do papagaio perante seu dono, só é compreendida pela presença do frango, uma vez que sem ele [o frango] não haveria temor por parte do animal que se mostra totalmente indisciplinado.

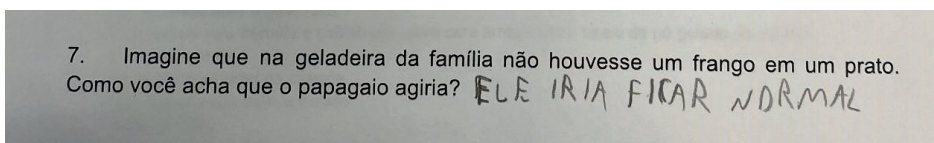
A perspectiva de parte dos alunos foi justamente esta: o papagaio não mudaria suas atitudes, como é possível perceber quando afirma-se que “iria continuar como sempre foi” (Imagem 25) ou até mesmo “ele iria ficar normal” (Imagem 26), “do mesmo jeito” (Imagem 27).

Imagem 25 - “Iria continuar como sempre foi falando palavrões, xingando as visitas, atendendo o telefone, interrompendo as conversas e ‘vai embora ratazana’ para as visitas”.



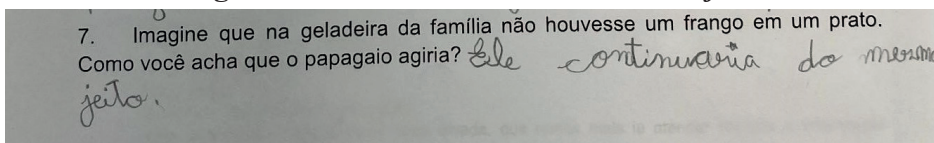
Fonte: Autor (2024).

Imagem 26 - “Ele iria ficar normal”.



Fonte: Autor (2024).

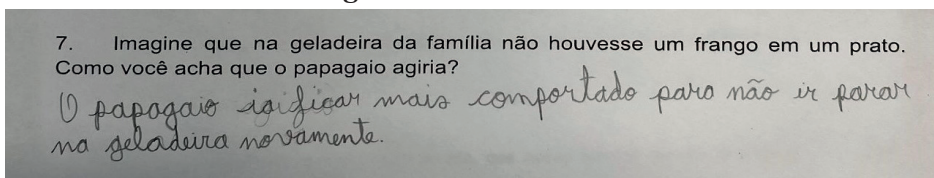
Imagem 27 - “Ele continuaria do mesmo jeito”.



Fonte: Autor (2024).

Já em respostas como na das imagens 28, 29 e 30, nota-se que os alunos demonstraram compreender esse medo do papagaio, mas não conseguiram, neste momento, delimitar que o medo é, sobretudo, da possibilidade de se igualar ao frango e não do seu dono.

Imagem 28 - “O papagaio ia ficar mais comportado para não ir parar na geladeira novamente”.



Fonte: Autor (2024).

Imagem 29 - “Bem, mas bem assustado”.

7. Imagine que na geladeira da família não houvesse um frango em um prato. Como você acha que o papagaio agiria?

Bem mais bem arrevertado.

Fonte: Autor (2024).

Imagem 30 - “Ele iria ficar em pânico”.

7. Imagine que na geladeira da família não houvesse um frango em um prato. Como você acha que o papagaio agiria?

Ele iria ficar em pânico.

Fonte: Autor (2024).

Como descoberto no final da crônica, o modo amedrontado do papagaio, ao sair da geladeira, não era de arrependimento pelo que o fez chegar ao castigo, mas sim de em algum momento ele ser “o franguinho pelado deitado no prato”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com o texto, nos anos iniciais, deve ser sempre um trabalho mais lúdico, porém sem perder o caráter de formação de bons leitores. Na proposta ilustrada ao longo deste artigo, os alunos foram, num primeiro momento, convidados a serem os detetives, já que o texto foi ofertado em partes. No jogo do “adivinha a sequência”, a predição foi a estratégia de leitura trabalhada. Não somente a predição, mas as questões debatidas pelo grupo, durante a leitura dos fragmentos, também cooperou para que pudessem se apropriar do texto. Já nas atividades após a leitura, as questões focaram mais no aspecto inferencial, isto é, no que os alunos conseguiram ler nas entrelinhas do texto com base nas informações fornecidas pelo autor, em associação aos seus conhecimentos de mundo. Embora o resultado não tenha evidenciado que todos compreenderam partes críticas do texto, nota-se que em cada questão há alunos conscientes do que estão lendo e, mesmo não sabendo expressar-se bem, conseguem indicar um raciocínio coerente com a questão, sem contrariar partes ou todo o texto.

Evidencia-se, também, neste texto, a necessidade de realizar perguntas claras e objetivas e evitar ao máximo perguntas duplicadas ou com o mesmo objeto de análise, como foram as questões 5 e 6 das atividades pós-leitura. Por conta da instrução equivocada, não foi possível analisar o percurso que os alunos realizaram para responder à pergunta. Assim, é importante lembrar a necessidade de se criarem instruções claras e objetivas aos alunos, sobretudo em atividades de avaliação ou naquelas em que não há auxílio do educador.

Os procedimentos adotados nesta investigação foram pautados nos autores que fundamentam este artigo, além do trabalho de Isabel Solé na obra *Estratégias de leitura* (1998), cujos processos de ensino da leitura em sala de aula são amplamente discutidos e exemplificados.

REFERÊNCIAS

BARNETT, Marva A. **Mais do que aparenta: leitura de línguas estrangeiras.** Língua e Educação: Teoria e Prática. Regent Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ 07632., 1989.

BROWN, A. L. **Metacognitive development and reading.** In: SPIRO, R. J.; BRUCE, B.; BREWER, W. (org.). Theoretical issues in reading comprehension. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1980. p. 453- 482.

COSCARELLI, Carla Viana. **O ensino da leitura: uma perspectiva psicolinguística.** Boletim da Associação Brasileira de Linguística, Maceió, v. 19, p. 163-174, dez. 1996. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/PUCSBPC.pdf>. Acesso em: 09 de mar. de 2024.

COSCARELLI, Carla Viana. **Reflexões sobre as inferências.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 6., 2002, Belo Horizonte. Anais [...] [Belo Horizonte]: Faculdade de Letras da UFMG, 2002. p. 1-15. 1 CD-ROM.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica nossa capacidade de ler.** Tradução de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural.** Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

FLAVELL, John H. **Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry.** American psychologist, v. 34, n. 10, p. 906, 1979.

GIASSON, Jocelyne. **A compreensão na leitura**. Tradução de Maria José Frias. 2.ed. Porto: ASA, 2000.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes: 1999.

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

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: UNICAMP, 1993.

LUSSANI, Brendom da Cunha. **Desenvolvimento da compreensão leitora com foco na estratégia de inferência no ano final do ensino fundamental**. 2021. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORAIS, José. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.

OAKHILL, Jane; CAIN, Kate; ELBRO, Carsten. **Compreensão de leitura: teoria e prática**. Tradução de Adail Sobral. 1. ed. São Paulo: Hogrefe CETEPP, 2017.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Tradução de Daise Batista. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOLÉ, Isabel. Ler, leitura, compreensão: “sempre falamos da mesma coisa?”. *In*: TEBEROSKY, Ana et al. **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003. cap. 1, p. 17-34.

SOBRE OS AUTORES

Ana Paula Rigatti-Scherer

Possui graduação em Fonoaudiologia pela Universidade Luterana do Brasil (2000). Mestrado e Doutorado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2003; 2008). Professora Adjunta da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atuando no Curso de Fonoaudiologia. Coordenadora do Programa de Extensão ALETRA, na mesma universidade e do Grupo de pesquisa ALETRA. É presidente da Comissão de Educação do Conselho Regional de Fonoaudiologia da Região 7. Atua em pesquisa nas temáticas: fala, fluência, leitura, escrita e fonoaudiologia educacional.

<https://lattes.cnpq.br/9151861650830746>

<https://orcid.org/0000-0003-2171-0952>

rigatti.scherer@gmail.com

Amanda Beatriz Santos Orellana

Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (2020). Tem experiência na área da Educação, com ênfase no ensino de Português para Jovens e Adultos e Educação Básica (Anos Iniciais, Finais e Médio). Especialista em Didática e Metodologia do Ensino (2022) de Língua Portuguesa e Docência do Ensino Superior (2023), pelo Centro Universitário UNIFAEL. Mestranda (2024) em Linguística, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (Proling) da Universidade Federal da Paraíba. Na área acadêmica, tem interesse na área de Teoria e de Análise Linguística, foco em: Aquisição da Linguagem e Processamento Linguístico.

<http://lattes.cnpq.br/2581268218395903>

amanda_orellana@hotmail.com

Ângela Chuvas Naschold

Pós-Doutorado em Linguística Aplicada (Letras/PUCRS). Na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), é professora do Departamento de Educação, onde coordena o projeto “Leitura + Neurociências: Interfaces na Educação Integral”, que investiga as bases linguísticas e didáticas da língua materna e o seu desenvolvimento na formação dos professores. É autora de publicações teóricas, materiais didáticos de atividades linguísticas e livros de literatura infantil. Seus interesses de pesquisa estão voltados para o estudo dos correlatos neurais e linguísticos da Língua Portuguesa, tendo como referência a ampliação da cognição e a formação de redes comunicativas na produção de materiais interdisciplinares de ensino. Participa dos Grupos de Pesquisa do CNPq “Ensino e Linguagem”, do Programa de Pós-Graduação em Educação

da UFRN, e “Trabalho, Movimentos Sociais, Saúde e Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É líder do Grupo de Pesquisa “Redes de Leitura”, do CNPQ.

<http://lattes.cnpq.br/8840903885852886>

<https://orcid.org/0000-0002-8435-5751>

anaschold@gmail.com

Arceloni Neusa Volpato

Doutora e Mestre em Linguística, graduada em Letras. Recebeu o título Doctor Honoris Causa da Theophany University. Atuou no ensino fundamental e médio. E também no superior, em atividades de ensino, pesquisa e extensão, ocupando diversos cargos de gestão. No Centro Universitário Unifacvest coordenou o Curso de Letras e o Mestrado em Práticas Transculturais, atualmente é coordenadora da Internacionalização. É presidente da Associação Latino-americana de Ciência, Tecnologia e Inovação - ALAC. Membro do Conselho Executivo da FAI (Índia). Embaixadora da Charles Walter Society for Innovation and Research para a América Latina. Assessoria ad hoc no INEP / MEC. É Diretora Geral do ABRV.edu Instituto de Educação e Inovação. Recebeu prêmios nacionais e internacionais, é revisora e promotora de eventos acadêmicos. Possui livros, capítulos e artigos publicados no Brasil e no exterior.

<http://lattes.cnpq.br/7188995255911576>

prof.arceloni.volpato@unifacvest.edu.br

Brendom da Cunha Lussani

Doutorando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. Mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. Graduado em Letras pela Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES. Atua como professor de Língua Portuguesa no ensino fundamental e médio na rede pública estadual do Rio Grande do Sul e na rede particular de ensino em Encantado/RS.

<http://lattes.cnpq.br/7507289002716448>

<https://orcid.org/0000-0003-0154-8580>

bclussani@gmail.com

Célia Barbeiro

Doutora em Estudos Portugueses, especialidade em Linguística Portuguesa. Docente de Português e Inglês do 2.º ciclo do Ensino Básico e de Português Língua Não Materna (PLNM) do Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus, em Leiria. Investigadora no Centro de Linguística Geral e Aplicada (CELGA-ILTEC) da Universidade de Coimbra. A sua investigação integra-se na perspectiva teórica da Sociolinguística Interacional (SI) com enfoque no discurso académico. Também tem como objeto de estudo as atividades do programa Reading to Learn, no quadro

da pedagogia de base genológica.

<https://www.cienciavitaet.pt/pt/6412-5AB9-2127>

<https://orcid.org/0000-0002-7277-9573>

celiapb7@gmail.com

Clarice Staub Lehnen

Possui graduação em Publicidade/Propaganda pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1990) e graduação em Fonoaudiologia pelo Centro Universitário Metodista IPA (1994). Mestrado e doutorado em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2009; 2015). Formação em Transtornos do Desenvolvimento da Infância e Adolescência pelo Centro Lydia Coriat de Porto Alegre/RS (2005). Fonoaudióloga do Curso de Fonoaudiologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, desde 2009, desenvolvendo atividades no Colégio de Aplicação e na Clínica de Atendimento Psicológico. É uma das fundadoras do Programa de extensão e pesquisa ALETRA/RS (UFRGS), no qual atua desde 2007 na formação continuada em linguagem oral e escrita de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais, com foco na alfabetização. Realiza consultorias fonoaudiológicas e cursos para professores. Temas de pesquisa: desenvolvimento da alfabetização; consciência linguística; poemas e rimas na alfabetização; fonoaudiologia escolar.

<http://lattes.cnpq.br/7829563707575289>

<https://orcid.org/0000-0003-3380-0437>

clarice.s.lehnen@gmail.com

Clarice Beatriz da Costa Söhnngen

Doutora em Letras, Mestre em Letras, Mestre em Ciências Criminais, Docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Criminais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Pesquisadora-líder do Grupo de Pesquisa Gestão Integrada da Segurança Pública (GESEG/PUCRS).

<http://lattes.cnpq.br/9266060091300509>

<https://orcid.org/0000-0001-6065-272X>

clarice.sohnngen@puers.br

Cristiane Vieira Costa Abreu

Graduada em Letras vernáculas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (1999), graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (2018); Especialista em Psicopedagogia AbPp 13710 e em Neuropsicologia; Mestre em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2019). Doutora em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Atuação clínica em Análise do comportamento aplicado (ABA) e avaliação de crianças com suspeitas de transtorno de neurodesenvolvimento e transtorno de aprendizagem.

<http://lattes.cnpq.br/2194559854157559>

<https://orcid.org/0000-0001-7580-6955>

Dalva Maria Alves Godoy

Graduada em Fonoaudiologia. Pós-Doutora em Linguística. Professora na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), vinculada ao Departamento de Pedagogia e ao Programa de Pós-graduação em Educação. Coordenadora do Grupo de Pesquisa PROLINGUAGEM.

<http://lattes.cnpq.br/7843976392733559>

<https://orcid.org/0000-0001-9920-8343>

dalvagodoy@gmail.com

Daniela Semião

É atualmente aluna de doutoramento em “Formação e Supervisão de Professores”, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, com bolsa de doutoramento financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) e pelo Fundo Social Europeu (UI/BD/150761/2020). Integra a Unidade de Investigação da UIDEF Instituto de Educação e é Auxiliar Convidada na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal. Possui um mestrado em Educação, na especialidade de “Supervisão e Orientação da Prática Profissional” (Universidade de Lisboa). As suas áreas de interesse estão relacionadas com a identidade, a formação e o desenvolvimento profissional dos professores, currículo, metodologias ativas, TIC em educação e educação inclusiva.

Danielle Baretta

Mestrado e Doutorado em Letras, com concentração em Linguística, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Seus estudos estão situados na Psicolinguística, com ênfase para os seguintes temas: compreensão e processamento da leitura, consciência linguística e ensino da leitura. Atualmente, é professora do Colégio Militar de Porto Alegre (RS).

<https://lattes.cnpq.br/8439059332332635>

<https://orcid.org/0000-0003-2679-7671>

daniellebaretta@hotmail.com

Danise Vivian

Possui Graduação em Pedagogia (2005), Mestrado em Educação (2008) e Doutorado em Educação (2015) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atuou como professora da Educação Básica e como Consultora da UNESCO e da OEI no Ministério da Educação, em Brasília/DF. Atualmente é professora do Curso de Pedagogia e demais licenciaturas na Universidade do Vale do Taquari/RS. Tem experiência na área da Educação atuando, principalmente, nos seguintes temas: currículo, educação de jovens e adultos, alfabetização e educação integral.

<https://orcid.org/0009-0002-6225-0868>

<http://lattes.cnpq.br/9662211066069239>

dvivian@univates.br

Dina Sofía Gualdrón Álvarez

Magister en Comunicación Educativa, Especialista en Comunicación Educativa y Licenciada en Educación Básica con énfasis en Matemáticas y Lengua Castellana. Profesional hábil en el diseño de estrategias educacionales a partir del uso de las nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación. Doctorando en Educación (UBC) México. Con 17 años de experiencia en el sector educativo público, como docente de aula, área básica primaria, Lenguaje y Matemáticas. Docente Virtual en la Escuela para la formación de artistas Integrales (EFAI), nivel técnico. Docente Investigadora, Adscrita como investigadora a la Fundación Centro de Investigación Pedagógica en Artes Escénicas (CIAES).
CvLAC (Minciencias – Colombia): https://scienti.minciencias.gov.co/cvlab/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001692601
<https://orcid.org/0000-0003-3956-7154>
dgualdron@educacionbogota.edu.co

Ducirlândia Ferraz de Souza

Mestra em Linguística (UESB). Atua no Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizado Inicial Típico e Atípico da Leitura e da Escrita e é membro do projeto de extensão intitulado Monitoramento do Aprendizado e Formação Continuada de Docentes do Ciclo da Alfabetização do Município de Ribeiro do Largo (PPGlin/UESB). Suas áreas de interesse são aprendizagem típico e atípico da leitura e da escrita e compreensão leitora.
<http://lattes.cnpq.br/0185183797580587>
<https://orcid.org/0000-0003-3035-1242>
duciferraz@gmail.com

Elenice Larroza Andersen

Professora Titular. Doutora em Letras (PUCRS). Professora do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) na Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA/UFSC) e do Grupo de Estudos de Alfabetização (GRUPA/UNESP). Pesquisa a compreensão leitora e a escrita de textos narrativos destinados ao público infantil.
<http://lattes.cnpq.br/3245620306136009>
<https://orcid.org/0000-0001-9281-6362>
andersen.elenice@gmail.com

Elianne Madza de Almeida Cunha

Psicóloga. Mestre e doutora em Psicologia da Educação - PUC-SP. Professora no Centro Universitário Unifacisa - PB
<https://orcid.org/0000-0002-7382-8146>
<http://lattes.cnpq.br/4015479897386007>
eliannemadza@yahoo.com.br

Flávia Renata Silva Souza

Psicopedagoga. Doutora em Psicologia da Educação - PUCSP. Professora adjunta da UFRN

flaviarenataas@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2870-0327>

<http://lattes.cnpq.br/3180964499706323>

Gabriela Castro Menezes de Freitas

Possui graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1996), mestrado e doutorado em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1999; 2004).

Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Aquisição da Linguagem, atuando principalmente nos seguintes temas: consciência fonológica, alfabetização, escrita, dificuldades de aprendizagem, fonologia e aquisição. Realiza cursos para professores, enfatizando a aquisição da linguagem oral e escrita. É professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, onde trabalhou por 15 anos com crianças com dificuldades de aprendizagem. Atua como professora no Curso de Especialização em Psicopedagogia da PUCRS. Foi orientadora de estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC. É membro do Grupo de pesquisa ALETRA-RS (UFRGS).

<http://lattes.cnpq.br/5125341664965193>

ORCID: 0000-0001-5309-8089

gabimdefreitas2gmail.com

Garine Andréa Keller

Professora do curso de Letras da Univates (Lajeado-RS) e professora do Ensino Fundamental e Médio do Colégio Martin Luther (Estrela-RS). Mestre em Letras, Cultura e Regionalidade, pela Universidade de Caxias do Sul - UCS (2011). Participa dos Projetos de Extensão ALFAB&LETRAR e Direitos Humanos no Contexto Escolar, da Univates, e é voluntária na Pesquisa Letramentos Acadêmicos na Universidade.

<http://lattes.cnpq.br/7675842354355859>

<https://orcid.org/0000-0003-1640-4272>

gkeller@univates.br

Henry Wilson León Calderón

Licenciado en Danza y Teatro de la Universidad Antonio Nariño de Bogotá; Especialización en Multimedia Educativa, Universidad Antonio Nariño de Bogotá; Especialización en Educación Artística y Ciudadanía, Universidad de Navarra – España; Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, Diplomado en Realización Guiones para cine y televisión de la Escuela Internacional del Cine en San Antonio de la Baños – Cuba. Miembro de la junta directiva de la Red Internacional de Docentes Investigadores en Artes y Culturas REDARTYC-Nodo Colombia.

Docente investigador adscrito a la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO y director de proyectos de investigación de trabajos de grado en la Licenciatura en Educación Artística – Distancia; Docente de Artes Escénicas en un colegio público de Bogotá.

CvLAC (Minciencias - Colombia): https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001394748

<https://orcid.org/0000-0003-4654-6079>

henry.leon@uniminuto.edu.co

José Ferrari-Neto

Possui graduação em Letras pela Universidade Católica de Petrópolis (1999), especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2000), mestrado (2003) e doutorado (2008) em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica - RJ (2003). Pós-Doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pesquisador 2 do CNPq. Atualmente é Professor Associado III de Linguística e Língua Portuguesa na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), atuando no Programa de Pós-Graduação em Linguística (Proling).

<http://lattes.cnpq.br/7211922429806274>

joseferrarin1974@gmail.com

Kári Lúcia Forneck

Possui graduação em Letras pela Univates (2002), mestrado em Letras pela PUCRS (2006) e doutorado em Letras pela PUCRS (2016). É professora titular na Universidade do Vale do Taquari - Univates, onde atua como docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino e dos Cursos de Letras e de Pedagogia. Tem experiência nos seguintes temas: ensino da leitura e da escrita, processamento da compreensão leitora e processos inferenciais pragmáticos. Desenvolve, ainda, pesquisas sobre o ensino de línguas mediado por tecnologias digitais.

<http://lattes.cnpq.br/1363740115770957>

<https://orcid.org/0000-0001-5906-4269>

kari@univates.br

Karla Araújo Pinheiro

Possui licenciatura em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) (2018). Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (Proling) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) (2022). Especializanda em Neurociências Aplicada pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (2023-2024) e também em Educação Cristã Clássica pela Faculdade Internacional Cidade Viva (FICV) (2023-2024). Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (Proling) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

<http://lattes.cnpq.br/3304305369715980>

karlaapinheiro@gmail.com

Luís Filipe Barbeiro

Doutor e agregado em Educação, especialidades de Metodologia do Ensino do Português e Literacias e Ensino do Português. Professor coordenador principal da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria, nas áreas de Didática do Português e de Linguística Aplicada. Investigador no Centro de Linguística Geral e Aplicada (CELGA-ILTEC) da Universidade de Coimbra. Tem focado a sua investigação na didática da escrita, língua materna e não materna.

<https://orcid.org/0000-0001-5798-2904>

<https://cienciavitae.pt/6616-A3B7-75C9>

luis.barbeiro@ipleiria.pt

Marcio Pezzini França

SLP. PhD. Fonoaudiólogo, Doutor em Ciências Médicas: Pediatria (UFRGS). Posdoctorado en Psicología (Universidad de Salamanca - España). Professor Associado do Departamento de Odontologia Preventiva e Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

<http://lattes.cnpq.br/9341418051220556>

<https://orcid.org/0000-0002-1620-4986>

marcio@franca.bio.br

Maria Eduarda Fernanda dos Santos de Fraga

Graduada em Pedagogia. Mestra em Educação. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Possui vínculo com o Grupo de Pesquisa PROLINGUAGEM – Aquisição, aprendizagem e processamento da linguagem oral e escrita.

<http://lattes.cnpq.br/6541062893230814>

<https://orcid.org/0009-0004-7321-4859>

mariaeduarda.fraga@outlook.com.br

Maria Regina Maluf

Doutora em Psicologia pela Universidade de Louvain, na Bélgica, com pós-doutorado na Universidade da Califórnia, USA, e no Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica, em Paris; professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em São Paulo, SP, Brasil. Coordena o Grupo de Pesquisa Escolarização Inicial e Desenvolvimento Psicológico (EIDEP).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5305774332490934>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9132-5502>

Marília Marques Lopes

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); mestrado e doutorado em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). É servidora da UFRGS. Membro do Grupo Aletra - grupo de estudos em linguagem e alfabetização - desde 2012, hoje cadastrado como Programa

de Extensão na UFRGS. Suas atividades junto ao Programa de Extensão: palestras, minicursos e oficinas dirigidas à formação complementar de professoras de ensino fundamental. Enfoque em leitura e em escrita em suas diversas manifestações. Faz parte da equipe de avaliadores de redação para o Vestibular da UFRGS.

<http://lattes.cnpq.br/0436606272627559>

<https://orcid.org/0000-0002-7683-7603>

liamarilopes@gmail.com

Otilia Sousa

É doutorada em Linguística pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (2001). Possui Agregação em Educação, ramo Formação de Professores pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Atualmente é Professora Coordenadora Principal no Instituto Politécnico de Lisboa (Escola Superior de Educação). Os seus interesses de investigação cruzam Linguística e Educação.

Rejane Dutra Bergamaschi

Psicóloga, Especialista em Avaliação Psicológica, Especialista em Psicologia Clínica, Mestre em Ambiente e Saúde. Coordenadora e professora do Curso de Psicologia do Centro Universitário Facvest. Presidente do Instituto ABRV.edu - Instituto de Educação e Inovação. Articuladora Nacional da ALAC – Associação Latino-americana de Ciência e Tecnologia e Inovação, Apoio pedagógico na EST&G – Escola Superior de Tecnologia e Gestão. Palestrante, autora de artigos e capítulos de livros.

<http://lattes.cnpq.br/6350705065524747>

Ronei Guaresi

Doutor em Letras (PUCRS). Atua como pesquisador permanente nos cursos de Letras, de mestrado e doutorado em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. É membro da equipe de organização da Jornada Internacional de Alfabetização. É editor-chefe da Revista Língua Nostra. Coordena o Programa de Monitoramento do aprendizado e de formação continuada de docentes do ciclo da alfabetização de ensino municipal, onde, em interação com atividades de ensino e pesquisa, desenvolve em parceria com docentes alfabetizadores práticas e ferramentas para o ciclo da alfabetização. A produção científica é organizada no âmbito do Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizado Inicial Típico e Atípico da Leitura e da Escrita. Suas áreas de interesse são funcionamento e fisiologia da linguagem no cérebro; aprendizado típico e atípico da leitura e da escrita; preditores linguísticos, cognitivos e psicossociais de aprendizado; compreensão leitora; tecnologia aplicada à educação.

<http://lattes.cnpq.br/6588921402042908>

<https://orcid.org/0000-0002-8073-2601>

roneiguaresi@uesb.edu.br

Sílvia Garrido Vilares

Exerce funções de Professora e Coordenadora do 2.o Ciclo numa escola. Licenciou-se em Sociologia em 2010. Concluiu a formação em Educação Básica em 2016 e profissionalizou-se como docente do Ensino do 1.o Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.o Ciclo do Ensino Básico em 2024 na Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa. Conta com uma experiência de 6 anos de lecionação, no ensino público e privado. Paralelamente, desenvolveu e proporcionou ações de formação na área do desenvolvimento pessoal e profissional em es- colas públicas.

Tânia Silvestre Monteiro

É docente de 1.º Ciclo de Ensino Básico. É mestre em Ensino do 1.o Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.o Ciclo do Ensino Básico pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

Vera Wannmacher Pereira

Mestrado e Doutorado em Letras (Linguística Aplicada) e Pós-doutorado em Psicolinguística. Filiação: UDESC/PPGE. Integração a Grupos de Pesquisa do CNPq: como pesquisador participante (autorias da UDESC, da UFSC e da UFRGS/ALETRA) e como pesquisador junto à liderança (autorias da UESB e da UFRN). Bolsista de Produtividade CNPq. Organização de Redes de Universidades e Escolas. Desenvolvimento de ações de pesquisa, ensino e extensão sobre leitura direcionados a alunos de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

<http://lattes.cnpq.br/0574945958269461>

ID Lattes: 0574945958269461

verawpereira@outlook.com



Fonema^e
Grafema