

Marcos Suel dos Santos
Maria Silma Lima de Brito
Org.

ABORDAGENS COGNITIVAS EM LÍNGUA PORTUGUESA



**A LEITURA NA ESCOLA: ABORDAGENS COGNITIVAS
E INTERACIONISTAS**

Comissão Editorial

Ma. Juliana Aparecida dos Santos Miranda
Ma. Marcelise Lima de Assis

Conselho Editorial

Dr. André Rezende Benatti (UEMS)
Dra. Andréa Mascarenhas (UNEB)
Dr. Fabiano Tadeu Grazioli (URI) (FAE)
M. Marcos dos Reis Batista (UNIFESSPA)
Ma. Suellen Cordovil da Silva (UNIFESSPA)
Dr. Washington Drummond (UNEB)

Marcos Suel dos Santos
Maria Silma Lima de Brito
Organizadores

**A LEITURA NA ESCOLA: ABORDAGENS COGNITIVAS
E INTERACIONISTAS**



Catu, Ba
2020

© 2020 by Editora Bordô-Grená
Copyright do Texto © 2020 Os autores
Copyright da Edição © 2020 Editora Bordô-Grená

Todos os direitos garantidos. É permitido o download da obra, o compartilhamento e a reprodução desde que sejam atribuídos créditos das autoras e dos autores. Não é permitido alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Editora Bordô-Grená
<https://www.editorabordogrena.com>
bordogrena@editorabordogrena.com

Projeto gráfico: Gislene Alves da Silva
Capa: Keila Lima de Assis
Edição e revisão: Editora Bordô-Grená

DADOS INERTANCIONAIS DE CATALOÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecário responsável: Roberto Gonçalves Freitas CRB-5/1549

L533

A leitura na escola: [Recurso eletrônico]: abordagens cognitivas e interacionistas / Organizadores Marcos Suel dos Santos; Maria Silma Lima de Brito – Catu: Bordô-Grená, 2020.

2039kb, 122fls.il:

Livro eletrônico

Modo de acesso: Word Wide Web <www.editorabordogrena.com>

Incluem referências

ISBN: 978-65-87035-25-3 (e-book)

1. Leitura. 2. Sala de aula. 3. Escrita. Título.

CDD 372.41

CDU 81.42

Os conteúdos dos capítulos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos autores.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	09
<i>Marcos Suel dos Santos e Maria Silma Lima de Brito</i>	
A APRENDIZAGEM DA LEITURA E A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	12
<i>Marcos Suel dos Santos</i>	
APRENDIZAGEM DA LEITURA E O PROCESSAMENTO COGNITIVO DA DECODIFICAÇÃO À LUZ DA NEUROCIÊNCIA COGNITIVA	29
<i>Maria Silma Lima de Brito e Maria Inez Matoso Silveira</i>	
DESVIOS NA ESCRITA E DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	45
<i>Maria Lúcia Ferreira dos Santos e Gessiane Lobato Picanço</i>	
RODAS DE HISTÓRIA: ESTRATÉGIAS DE LEITURA UTILIZADAS POR UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL II	62
<i>Maria Helena Santos Severo e Elaine Cristina Nascimento da Silva</i>	
PRÁTICAS INTERATIVAS NO CONTEXTO EDUCATIVO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE O SILENCIAMENTO NAS AULAS DE LEITURA	80
<i>Josimar Soares da Silva e Patrícia Cristina de Aragão</i>	
HABILIDADES INFERENCIAIS NO PROCESSAMENTO DA LEITURA: COMPREENSÃO LEITORA NO GÊNERO TIRA	99
<i>Marcos Suel dos Santos</i>	
SOBRE AUTORAS E AUTORES	118
SOBRE OS ORGANIZADORES	121

APRESENTAÇÃO

Discussões acerca da leitura e de suas práticas no ambiente escolar têm revelado interesses e preocupações de professores e pesquisadores com o intuito de melhor compreender o processamento da leitura em diferentes áreas do conhecimento. De interesse não somente da Pedagogia e da Linguística, a leitura tem sido, há muito tempo, objeto de estudo da Psicologia Cognitiva, da Psicolinguística, da Neuropsicolinguística, da Neurociência e de várias outras, que procuram verificar como essa atividade tão importante à comunicação humana se processa no cérebro do leitor em associação a aspectos sociais, culturais e históricos.

Com base nesses fundamentos, entendemos que a leitura é, antes de tudo, uma atividade cognitiva e complexa, demandando o envolvimento de vários processos que ocorrem na mente do leitor enquanto o texto é lido, requerendo, para isso, o domínio de habilidades que se iniciam pela percepção visual dos grafemas, desenvolvimento da consciência fonológica/fonêmica, ativação do conhecimento prévio, entre outras. Essas habilidades bem desenvolvidas resultarão na compreensão leitora. Entretanto, para que essas habilidades se efetivem é necessário que o leitor domine proficientemente os processos de decodificação e da compreensão em sua totalidade. Para isso, habilidades e estratégias são mobilizadas e pressupõem ser ensinadas explicitamente.

O e-book *A leitura na escola: abordagem cognitiva e interacionista* reúne seis textos que vislumbram olhares distintos sobre abordagens da leitura em diferentes perspectivas. Esses textos tentam conduzir o leitor a reflexões sobre a leitura e os processos de decodificação e compreensão, além de trazerem contribuições para o desenvolvimento da escrita e do gosto pelo ato de ler, assim como o silenciamento resultante da falta de interação durante as discussões sobre o texto lido, ou seja, após a leitura. Nesse sentido, este e-book apresenta possibilidades teóricas e práticas para professores da Educação Básica refletirem sobre alguns usos da leitura em sala de aula.

Diante disso, no primeiro capítulo intitulado *A aprendizagem da leitura e a consciência fonológica: considerações teóricas*, o autor Marcos Suel dos

Santos discorre sobre a complexidade multidimensional que envolve o termo consciência fonológica e seus constituintes no processo de aprendizagem da leitura pela criança. Nesse texto, o foco do autor é revisitar estudos sobre a temática, assim como acerca da aprendizagem do princípio alfabético, ilustrando com sugestões de atividades (Adams et al., 2006) que podem ser realizadas pelos professores.

As autoras Maria Silma Lima de Brito e Maria Inez Matoso Silveira, no capítulo *Aprendizagem da leitura e o processamento cognitivo da decodificação à luz da Neurociência Cognitiva*, discutem as contribuições da Neurociência Cognitiva para a aprendizagem da leitura mediante o processamento da decodificação, etapa necessária à alfabetização. Nesse sentido, fica claro a importância de se conhecer a região cerebral responsável pela aprendizagem inicial da leitura, que acontece devido à plasticidade do cérebro em apreender e simetrizar a informação visual articulando os pequenos traços invariantes das letras em associação aos fonemas. As pesquisadoras defendem que alfabetização na sala de aula ocorra não somente pelos achados da Neurociência, mas também no método de alfabetização defendido por Leonor Scliar-Cabral.

O terceiro capítulo *Desvios na escrita e desenvolvimento da consciência fonológica*, de Maria Lúcia Ferreira dos Santos e Gessiane Lobato Picanço, trata da relação entre leitura, escrita e consciência fonológica, sendo que esta se torna imprescindível para aquelas. As autoras verificaram em suas pesquisas que as escritas dos alunos apresentaram poucos erros ortográficos, já que os alunos estabeleceram relações entre fonemas e grafemas. Para isso, as contribuições da Fonética e da Fonologia torna-se de extrema importância para o desenvolvimento da consciência fonológica, uma vez que ter consciência dos fonemas da língua carece de conhecer aspectos fonéticos e fonológicos. Em vista disso, as autoras afirmam a necessidade de formações docentes que contemplem conhecimentos sobre consciência fonológica, fundamentada em aspectos fonético-fonológicos da língua.

O quarto capítulo *Rodas de histórias: estratégias de leitura utilizadas por uma professora de Educação Infantil II*, de Maria Helena Santos Severo e Elaine Cristina Nascimento da Silva, traz reflexões acerca das investigações das autoras em uma turma de Educação Infantil. Elas investigaram como ocorriam as atividades envolvendo a leitura em sala de aula, focando principalmente nas

estratégias adotadas pela professora. Sem dúvida, o uso de diferentes estratégias é fundamental para o desenvolvimento da leitura na etapa da Educação Infantil.

Por sua vez, o quinto capítulo *Práticas interativas no contexto educativo escolar: reflexões sobre o silenciamento nas aulas de leitura*, cujos autores são Josimar Soares da Silva e Patrícia Cristina de Aragão Araújo, versa sobre o silenciamento existente nas aulas de leitura, principalmente durante as discussões sobre o texto lido. Partindo do estudo de três tirinhas, os autores perceberam que o silenciamento em sala de aula dava-se segundo alguns aspectos. A falta de interação durante as aulas de leitura ainda é uma constante, apesar de muito se investir em formações sobre leitura.

O sexto capítulo *Habilidades inferenciais no processamento da leitura: compreensão leitora no gênero tira*, de autoria de Marcos Suel dos Santos, propõe reflexões teórico-práticas das inferências durante a compreensão leitora. Para isso, o autor se debruça nos estudos da referenciação para tentar compreender de que modo aspectos referenciais contribuem para a produção de inferências, habilidade tão nobre e cara para os estudos textuais e da compreensão leitora. É claro que a produção de sentidos do texto não decorre apenas da referenciação, mas de conhecimentos, das experiências do leitor. Foi no processo de análise que se verificou como ocorre a relação entre os elementos referenciais e as inferências, por meio do acionamento de conhecimentos diversos.

Diante das diferentes discussões trazidas pelos autores no âmbito da leitura e de suas práticas para o ensino-aprendizagem na escola, desejamos a todos uma leitura instigante, agradável e prazerosa, de modo que as reflexões compiladas neste e-book possam de alguma forma contribuir com a prática docente, somando-se às práticas já realizadas. Nosso objetivo é possibilitar subsídios teóricos que os ajudem a conduzir boas aulas de leitura.

Organizadores

A APRENDIZAGEM DA LEITURA E A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Marcos Suel dos Santos

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Atualmente, muitos estudos atestam as dificuldades de aprendizagem da leitura em alunos, principalmente, dos anos iniciais do ensino fundamental. Dentre as queixas apresentadas, estão as associadas a problemas visuais (leitura e escrita), auditivos (fala e compreensão), e algumas ligadas às funções executivas, como a atenção, memória; outras, como as habilidades cognitivas, fatores emocionais, familiares e ambientais. Entretanto, há crianças que podem apresentar outras dificuldades não decorrentes das queixas mencionadas, implicando ao professor identificar as causas do insucesso da leitura nessas crianças.

Nessa perspectiva, compreende-se que a leitura não é um processo natural ao ser humano, e sim um processo cultural criado pelo homem a partir de suas atividades culturais, há algumas dezenas de milhares de anos (DEHAENE, 2012). Sendo, portanto, uma invenção humana, tem de ser ensinada de maneira sistemática e instrutiva e aprendê-la implica considerar sua complexidade, uma vez que envolve aspectos cognitivos e metacognitivos.

Aprender a ler requer a automatização da decodificação e a aquisição de um léxico ortográfico, advindo de uma intensa prática de experiência de leitura. Primeiramente, a leitura consiste na aquisição de representações segmentais intermediárias entre o grafema e o fonema, ou seja, a conversão da letra em som, e a combinação das representações segmentais dão origem as sílabas e as palavras. É claro que no processo de decodificação, a criança concentra um esforço maior durante a leitura, porque terá de identificar as letras ou grupos de letras e reconhecê-las, associando-as a seus sons. No entanto, a automatização das palavras põe a criança numa condição

favorável à leitura, levando-a a focalizar no significado das palavras, isto é, em seu léxico ortográfico.

Mediante a isso, segundo Correa e MacLean (2011), num estudo de intervenção com análise fonológica, pôde-se verificar a relação existente entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura, objetivando observar a eficácia das atividades de análise fonológica no processo de aprendizagem da língua escrita. Assim, compreender sua importância é entendê-la como necessária para a aquisição da natureza alfabética, bem como assumir sua contribuição para decodificá-la da linguagem escrita.

A aprendizagem da leitura demanda compreender o princípio alfabético, isto é, reconhecer que o alfabeto é, na fala, representado por sons, cabendo ao aluno manipulá-los conscientemente em associação às letras. E para que isso ocorra efetivamente dois fatores são essenciais: a consciência fonológica e a consciência fonêmica. Partindo dessas considerações, este texto tem como finalidade revisar alguns estudos sobre a contribuição da consciência fonológica e seus constituintes, dentre eles a consciência fonêmica, para o desenvolvimento da leitura no processo de alfabetização. Evidenciando, ainda, que existem diferenças conceituais entre elas, já que consciência fonológica e consciência fonêmica são, muitas vezes, tomadas como sinônimos; contudo não são.

Para isso, na revisão de literatura, alguns estudos como os de Adams et al. (2006), Cardoso-Martins (2011), Ehri e Nunes (2002), Ehri e Roberts (2006), Morais (2014), Savage (2015), dentre outros, são importantes para as discussões aqui apresentadas no que se refere às consciências fonológica e fonêmica, e a algumas atividades que podem contribuir para o desenvolvimento da aquisição da linguagem escrita, isto é, a leitura.

Nesse sentido, este texto discute a complexidade multidimensional que envolve o termo consciência fonológica e seus constituintes, assim como discorre sobre o papel da consciência fonêmica na aprendizagem da leitura. Dialoga também com os estudos revisitados no que concerne à aquisição do princípio alfabético e com algumas atividades que podem ser desenvolvidas pelo professor para facilitar a aquisição do código alfabético.

A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E SUA MULTIDIMENSIONALIDADE

Em termos de leitura, no processo de alfabetização, a aquisição da linguagem escrita implica, inicialmente, a dissociação dos aspectos fônicos dos aspectos semânticos, demandando, pois, a segmentação de cadeias sonoras em palavras, sílabas e fonemas. Ou seja, essa implicação considera a capacidade de segmentar palavras nos sons que as constituem, assim como os fonemas que compõem a palavra falada e os grafemas que os representam. Todo esse processo caracteriza a consciência fonológica, que consiste da consciência de manipular os sons da fala nos diferentes níveis de segmentação da linguagem oral, inserida, pois, no domínio da consciência metalinguística que, segundo Karmiloff-Smith et al. (1996), torna a linguagem seu objeto de reflexão e envolve não apenas aspectos linguísticos, mas também aspectos cognitivos.

No sentido dimensional que implica o termo consciência fonológica, esclarece-se que ela comporta os segmentos no nível das relações entre grafemas e fonemas para a leitura. Assim, não se configurando como caráter unidimensional, visto abarcar diferentes níveis, como os das palavras, das rimas e aliterações, das sílabas e dos fonemas, prescindindo de qualquer relação sinonímica entre esses níveis. A complexidade que envolve os diferentes níveis de consciência permite reconhecer a consciência fonológica como um construto multidimensional, devido às dificuldades existentes em cada um desses níveis.

Correia e MacLean (2011, p. 132) enfatizam que o caráter multidimensional da consciência fonológica envolve “competências distintas cuja dificuldade relativa seria examinada a partir da análise de diferentes fatores relacionados à natureza das operações requeridas em cada tarefa e aos níveis de análise fonológica considerados nas diversas tarefas”. Além disso, permite a reavaliação da relação entre consciência fonológica e aquisição da linguagem escrita, de modo a encontrar uma explicação que sublinhe a relação de causalidade entre elas.

Segundo Roazzi et al. (2013, p. 422), a relação de causa entre consciência fonológica e leitura pode decorrer de duas versões: uma de maneira mais rígida e a outra de maneira mais flexível. A primeira é vista,

pelos seus defensores, como “um pré-requisito indispensável para a aquisição da leitura e da escrita”. Por outro lado, os defensores da segunda “veem a consciência fonológica como uma habilidade precursora da aquisição da leitura e da escrita, e não como um pré-requisito”. Assim, entende-se que as duas versões são indispensáveis à aquisição da leitura.

Há evidências empíricas quanto ao desenvolvimento das diferentes habilidades de consciência fonológica no processo de aprendizagem da leitura que mostram nitidamente uma variância na aquisição dos aspectos fonológicos entre as diversas línguas. No Brasil, Cardoso-Martins (2011) observou que a sensibilidade à rima contribui para a habilidade de detectar fonemas, embora, em outros casos, a detecção de rimas não tenha se correlacionado com a subtração de fonemas, tarefa que, tudo indica, pressupõe a consciência fonêmica. Ainda segundo Cardoso-Martins, Corrêa e Magalhães (2010, p. 135), a consciência fonológica “manifesta-se através de diferentes habilidades, em uma sequência previsível que vai desde a sensibilidade à sílaba e à rima até a habilidade de identificar os segmentos fonêmicos da fala”.

No que tange à alfabetização, há uma crescente literatura que discute a relação entre consciência fonológica e a aquisição da leitura, pois “a hipótese mais aceita é a de que haja uma relação recíproca entre consciência fonológica e leitura, ou seja, aprender a ler ocasiona o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica, e essas, por sua vez, facilitam a aprendizagem da leitura” (SALLES, 2011, p. 146).

Cardoso-Martins (1991, p. 42) também verificou que muitos estudos já apontavam para essa relação, destacando que os resultados advindos deles “sugerem que a consciência fonológica constitui um fator importante na aprendizagem da leitura e da escrita em ortografias alfabéticas”.

Devido à complexidade que envolve o termo consciência fonológica no processo de alfabetização, principalmente no processo de aquisição da leitura, é oportuno discutir alguns níveis que integram a consciência fonológica, assim como esclarecer a diferenciação conceitual que constitui esses níveis, pois, muitas vezes, esse termo mais amplo é tido como sinônimo de consciência lexical ou consciência da palavra, de consciência de rimas e aliterações, de consciência silábica e de consciência fonêmica. Ao se

constituir desses níveis, a consciência fonológica, assim como outras consciências, compõe a dimensão da consciência metalinguística.

A CONSCIÊNCIA LEXICAL

Ferrand (2007) assinala que o reconhecimento de palavras configura-se como a etapa maior dos processos requeridos durante o acesso à linguagem escrita. Esses processos operam de modo rápido, automático, irreprimível e inconsciente, desde a visualização da palavra escrita até o significado. Nesse sentido, “a palavra representa assim a unidade de base da linguagem escrita”, constituindo, pois, “o ponto de convergência entre os diferentes níveis de representações teóricas” (FERRAND, 2007, p. 14).

Entretanto, o reconhecimento de palavras escritas, como unidade da fala, durante o processo inicial da leitura, na alfabetização, diverge entre pesquisadores. Algumas crianças passam a reconhecer as palavras, com sua carga semântica, já por volta dos 6 ou 7 anos, conforme atestam Tunmer, Bowey e Grieve (1983). Por outro lado, Karmiloff-Smith et al. (1996, p. 211, grifos dos autores) verificaram que aos cinco anos “as crianças já *podem* mostrar conhecimentos metalinguísticos sobre o que se considera como *palavra*, tanto em relação às palavras de conteúdos quanto às palavras funcionais”.

A consciência lexical consiste na aquisição consciente da criança em perceber a palavra escrita enquanto sequência sonora, isto é, perceber a relação entre a palavra e sua pronúncia. A importância dessa diferenciação também foi observada por Vygotsky (1989, p. 111) quando diz que “a criança deve aprender a distinguir entre a semântica e a fonética e compreender a natureza dessa diferença [...]. Para a criança, a palavra é parte integrante do objeto que denota”.

A CONSCIÊNCIA DE RIMAS E ALITERAÇÕES

Os estudos que atestam a eficácia da sensibilidade a rimas e aliterações são numerosos, sobretudo, em língua inglesa, tendo sido

desenvolvidos principalmente nos anos 1990, confirmando, quase sempre a relação entre essas sensibilidades e a aprendizagem da leitura. No Brasil, os estudos se voltam para a sensibilidade a rimas e a aprendizagem da escrita e que segundo Cardoso-Martins (2011, p. 114), “as crianças mostram-se sensíveis a unidades fonológicas relativamente grandes como, por exemplo, a sílaba e a rima, antes de serem capazes de prestar atenção consciente aos segmentos fonêmicos da fala”. Isso implica dizer que o papel desempenhado pelas rimas é, dentre suas funções, a de precondição para a aprendizagem de qualquer ortografia, assim como contribuir para o desenvolvimento da consciência fonêmica.

Cardoso-Martins (2011), citando Cardoso-Martins (1995), em um de seus estudos, conclui que a sensibilidade a rimas pode estar relacionada a crianças mais precoces, uma vez que a pesquisa contou com crianças com idade entre quatro e nove anos e algumas delas “acharam o teste de sensibilidade à rima extremamente fácil” (2011, p. 114). Outra pesquisa de Cardoso-Martins e Duarte (1994) também confirma a sensibilidade a rimas e as aliterações em crianças muito pequenas, pois houve dificuldade de focalizar a cadeia sonora, mas não o significado, bem como a percepção de rimas e aliterações.

Assim, pode-se concluir que essas sensibilidades resultam de interações com as crianças e os espaços nos quais estão inseridas, quer seja na escola, quer seja no ambiente familiar, pois o contato com diferentes atividades que explorem as rimas e as aliterações contribuem para a aquisição da consciência fonológica. Adams et al. (2006, p. 51) sugerem jogos com rimas para o desenvolvimento inicial da consciência fonológica e argumentam que “os jogos com rimas são uma excelente iniciação à consciência fonológica, por direcionar a atenção das crianças às semelhanças e diferenças entre os sons das palavras”. Já Bryant et al. (1989) propõem que o conhecimento de cantigas, parlendas, poemas infantis, por exemplo, exercem influências sobre o desenvolvimento da sensibilidade fonológica.

Nesse sentido, compreende-se que os contextos de convivência das crianças com textos orais são essenciais para o desenvolvimento da sensibilidade fonológica. Com efeito, rimas e aliterações constituem-se

como elementos significativos para o processo de alfabetização da leitura, já que direcionam as crianças a dissociar a sonoridade da palavra do seu significado, além de possibilitar a compreensão do princípio alfabético, uma vez que permitem compreender também a relação entre sons e as letras, à medida que a criança adquire a sensibilidade.

A CONSCIÊNCIA SILÁBICA

A consciência silábica ocorre na criança de modo espontâneo, ainda muito cedo. Diferentemente do que ocorre com rimas e aliterações, que as crianças conseguem reconhecê-las, mas não identificar os segmentos que as representam. Segundo Ferreiro (2004, p. 145), “a consciência da sílaba pode ser considerada como um fato evolutivo, já que foi reiteradamente constatada em crianças de 4 e 5 anos que não receberam treinamento específico”.

Para Adams et al. (2006), o momento oportuno de apresentar o conceito de sílabas às crianças deve ser quando elas compreenderem que as palavras são formadas por unidades sonoras ainda menores de fala: as sílabas. Estas, é claro, não detêm significado e é provável que as crianças não tenham consciência desse fato, tampouco refletido sobre as sílabas. “Como a consciência silábica é um passo importante para se desenvolver a consciência fonêmica, o professor deve observar com cautela qualquer criança que tenha dificuldade nesta etapa, proporcionando-lhe mais auxílio quando necessário” (ADAMS ET AL., 2006, p. 77).

Ferreiro (2013), investigando a identificação de palavras, na oralidade e na escrita, percebeu que as crianças, apesar de reconhecerem as palavras e contá-las em frases escritas, tinham como foco principal a silabação. A pesquisadora concluiu que as crianças tendem a juntar as palavras (sílabas) quando as escrevem e separá-las quando as falam. A mesma pesquisa também revela que a sílaba parece ser a unidade fonológica mais acessível às crianças, mesmo já tendo adquirido o princípio alfabético.

A CONSCIÊNCIA FONÊMICA

Entende-se por consciência fonêmica a habilidade de reconhecer e manipular os sons que compõem as palavras faladas. Assim, “os fonemas são as unidades básicas da fala. São unidades mínimas e indivisíveis que compõem os átomos das palavras faladas. Estar ciente dessas unidades básicas é o que se entende por consciência fonêmica” (SAVAGE, 2015, p. 44). Ehri e Nunes (2002) assinalam que os fonemas são as menores unidades que compõem a língua falada e acrescentam que eles são diferentes das letras, que são usadas para representar os fonemas na linguagem escrita. Sobre a consciência fonêmica, Ehri e Roberts (2006) afirmam que se refere à habilidade de manipular os fonemas nas palavras faladas.

Diante disso, torna-se necessário esclarecer que o termo consciência fonêmica não mantém relação semântica com consciência fonológica, embora a primeira seja um constituinte da segunda, não significam a mesma coisa. Para Ehri e Roberts (2006, p. 113), “consciência fonêmica é diferente de consciência fonológica, que é um termo mais abrangente e refere-se a vários tipos de consciência – não apenas a consciência fonêmica, mas também a consciência de unidades maiores como as sílabas e as rimas de palavras”.

É claro que reconhecer e manipular fonemas, com sucesso, consiste na concomitância de se aprender também as letras do alfabeto, embora as crianças não precisem conhecer as letras do alfabeto para participar de atividades de consciência fonêmica. Contudo, a relação entre letras e sons ou grafemas e fonemas seja eficaz para a aprendizagem do princípio alfabético. Ehri e Nunes (2002, p. 111) vão dizer que os grafemas representam os sons da palavra falada e que eles podem consistir em uma letra ou de várias letras para representar um só fonema. Sendo assim, “grafemas e fonemas se combinam para formar palavras”.

A manipulação dos fonemas pela criança, dificilmente, será desenvolvida de forma espontânea como ocorre com a consciência silábica. Ehri e Nunes (2002) justificam essa complexidade, quando sublinham que não há marcas que sinalizem onde termina um fonema e onde o outro começa na pronúncia de palavras. O que ocorre é uma sobreposição entre os

fonemas, gerando uma corrente contínua de sons. Morais (2014, p. 43) também concorda que a tomada de consciência dos fonemas não é espontânea, uma vez que a criança não “descobre o princípio alfabético por mera exposição ao material escrito. Tem que ser ajudada com exercícios apropriados a tomar consciência dos fonemas”.

Sobre a complexidade dessa identificação, Adams et al. (2006) destacam que os fonemas são difíceis de serem reconhecidos porque são as menores unidades da língua e não possuem significados, o que implica reconhecer que não é natural prestar atenção a eles durante a fala, assim como não podem ser facilmente diferenciados na fala corrente. Na língua falada, “os sons se fundem no que os antigos gregos chamavam de ‘rio de som’. Conforme aprende a falar, as crianças combinam séries de sons aleatórios até aprenderem a juntar pequenos segmentos de sons de modo a formar combinações que significam algo” (SAVAGE, 2015, p. 46).

Concernente à aprendizagem da leitura, a consciência fonêmica desempenha papel essencial, já que muitos estudos têm demonstrado a contribuição dessa consciência na aquisição da leitura. Savage (2015, p. 47), sobre essa importância, argumenta que “para leitores iniciantes, a consciência fonêmica forma a base da fônica que ajuda os alunos a adquirir a habilidade de decodificar rápida e corretamente”. Por outro lado, a ausência da consciência fonêmica gera prejuízos para o aprendizado da leitura, pois ela é determinante na separação de leitores proficientes dos ineficientes.

Sumariamente, convém esclarecer que consciência fonêmica e fônica não compartilham dos mesmos significados, embora se relacionem. “Fônica envolve símbolos escritos” (SAVAGE, 2015, p. 45). Ehri e Nunes (2002, p. 113) pontuam que a fônica é um método de ensino da leitura, e não uma habilidade, já que “programas fônicos ensinam às crianças a usarem a correspondência grafema-fonema para decodificar palavras”. Com isso, compreende-se que a habilidade de manipular fonemas e aprender a ler consiste na aplicação da fônica nas atividades de leitura.

CONSCIÊNCIA FONÊMICA E APRENDIZAGEM DA LEITURA

A relação entre consciência fonêmica e aprendizagem da leitura tem sido fortemente estudada, pois em estudos correlacionais, pesquisadores têm mensurado a habilidade das crianças em manipular fonemas, assim como suas habilidades de leitura.

Achados mostram que as crianças que têm consciência fonêmica elevada são melhores leitores do que as que têm consciência fonêmica baixa. Embora esses achados não sejam suficientes para revelar que a consciência fonêmica tenha sido a causa subjacente, permitem que alguns alunos leiam melhor que outros, já que os resultados não descartam outras explicações causais para essa relação (EHRI; NUNES, 2002). Diante disso, reconhece-se a consciência fonêmica como um importante fator no ensino e na aprendizagem da leitura.

Mas, afinal, por onde começar? Para aprender a ler, segundo Morais, Leite e Kolinsky (2013) e Morais (2014), três condições são necessárias: a) a compreensão ou descoberta do princípio alfabético, ou seja, o princípio de correspondência entre fonemas e grafemas, compreendendo que os fonemas são representados graficamente por letras ou grupo de letras, o que demanda análise introspectiva da fala combinada à identificação das letras. Além disso, carece de ser ensinada; b) dominar o processo de decodificação ou aprender a decodificar, esse processo tem como função adquirir, de modo progressivo, o conhecimento do código ortográfico da língua. A decodificação é intencional e controlada, operando satisfatoriamente após a compreensão do princípio alfabético; c) constituição do léxico mental que é “o conjunto das representações mentais estruturadas da ortografia das palavras que conhecemos” (MORAIS, 2014, p. 46). O acesso às palavras ocorre automática e inconscientemente sem que a criança se dê conta das operações mentais que realiza.

No que se refere às três condições apresentadas, é oportuno frisar o efeito cascata que ocorrer entre elas, pois é necessário que cada uma esteja suficientemente desenvolvida, o que não quer dizer que a primeira deve estar plenamente consolidada para que a seguinte comece a se instalar, operando sequencialmente uma após a outra. Nesse sentido, discutir a

primeira condição torna-se relevante devido à sua dimensão na aquisição da linguagem escrita, visto a necessidade de um trabalho centrado na compreensão do princípio alfabético, desde a fase inicial da alfabetização. Para isso, deve-se partir das relações correspondentes entre grafemas e fonemas, tendo como base a consciência fonêmica.

O PRINCÍPIO ALFABÉTICO

A aprendizagem da leitura demanda conhecimentos diversos que devem culminar com o acesso da palavra no léxico mental da criança. Mas para que isso ocorra, é fundamental que a criança seja apresentada à dimensão grafofonológica da palavra, ou seja, que ela possa identificar as letras que constituem a palavra escrita, assim como os fonemas que a representam, de modo, primeiramente, a decodificar a palavra. Segundo Dehaene (2012), a manipulação dos fonemas ou a consciência fonêmica é uma condição indispensável para se adquirir a leitura, uma vez que a descoberta dos fonemas antecede a dos grafemas. Mais adiante, o neurocientista francês afirma claramente a interação entre grafemas e fonemas como constituinte da aprendizagem da escrita alfabética, pois, “[...] sem dúvida, o de uma interação recíproca entre o desenvolvimento dos grafemas e dos fonemas. A aprendizagem dos grafemas chama a atenção sobre as classes de sons [...]” (2012, p. 221).

Ao ensinar o alfabeto às crianças, deve-se mostrar a relação sonora representada por cada letra ou grupo de letras até que compreendam essa relação associativa e correspondente, pois somente dessa forma, conseguirão aprender a decodificar, ou seja, aprender o código alfabético. Morais (2014) observa que a tomada da consciência fonêmica se torna mais fácil quando as atividades permitem estabelecer correspondências entre grafemas e fonemas, apresentadas em sílabas, de modo a direcionar a criança a perceber que em “vi” há dois fonemas e que deve ser lida /vi/. “Assim, o conhecimento de algumas letras está normalmente presente na fase de aquisição da consciência fonêmica e necessariamente presente na de compreensão do princípio alfabético” (MORAIS, 2014, p. 47). Na

aprendizagem da leitura, a criança deve conhecer o conjunto das letras e seus formatos, discriminá-las, reconhecendo, portanto, o seu valor sonoro o qual auxiliará no processo decodificação.

Instrucionalmente, a correspondência entre grafemas e fonemas deve ser ensinada, de modo sistemático e ordenado, com base no princípio de uma progressão que parta do mais acessível ao menos acessível, bem como do mais simples ao mais complexo (MORAIS, 2014). Diante disso, percebe-se a importância por parte do professor em elaborar atividades que conduzam a criança a compreender o princípio alfabético, investindo na tomada e na manipulação dos fonemas, para, de fato, chegar ao processo de decodificação e posteriormente a constituição do léxico mental.

Compreende-se também que o princípio alfabético não é o único constituinte para a aquisição da leitura. A criança deve ser submetida a outras habilidades como a habilidade de fusão fonológica e o conhecimento do código ortográfico usado para representar a sua língua. Morais, Kolinsky e Grimm-Cabral (2004) assinalam que essa habilidade de fusão é essencial na fase inicial de aprendizagem da leitura, e quando o seu desenvolvimento precário consegue explicar por que as crianças não sabem ler ainda, tampouco reler o que produziram pela escrita.

A eficácia da consciência fonêmica no processo da leitura e de seus constituintes é inegável diante da vasta literatura que se apresenta atualmente, com base nos estudos advindos das ciências da leitura. Com isso, a criança deve ser conduzida a aprendizagem da linguagem escrita, ou seja, da leitura, por meio de atividades que desenvolvam as habilidades necessárias para que atinja satisfatoriamente as três condições de aprendizagem, iniciando pela compreensão do princípio alfabético, passando pela descoberta da decodificação e chegando ao conhecimento lexical.

DESENVOLVENDO AS CONSCIÊNCIAS FONOLÓGICA E FONÊMICA

Adams et al. (2006) sugerem uma série de atividades para o desenvolvimento da consciência fonológica no início da alfabetização,

período no qual as crianças estão imergindo na escola, ávidas de conhecimento pela via da aprendizagem. No livro intitulado “consciência fonológica em crianças pequenas”, os estudiosos elencam e explicam didaticamente algumas atividades lúdicas para o acesso do código ortográfico.

As atividades são compostas de jogos de linguagem, de escuta e com rimas. Todos têm como objetivo abordar as consciências lexical, silábica, com rimas e introduzir a criança aos conceitos dessas consciências. Por fim, o livro traz a sugestão de um teste para avaliar a consciência fonológica, constituído de seis subtestes (identificando rimas, contando sílabas, combinando fonemas iniciais, contando fonemas, comparando o tamanho das palavras, representando fonemas com letras). A aplicação desse teste ou dos subtestes permite ao professor “avaliar objetivamente o nível inicial de consciência fonológica de seus alunos. No entanto, para alunos de pré-escola é aconselhável dar instruções em consciência fonológica antes de testar” (ADAMS et al., 2006, p. 141).

No tangente à consciência fonêmica, os autores propõem atividades que apresentam às crianças a natureza e existência dos fonemas. Para isso, utilizam jogos para essa apresentação, pondo em evidência que os jogos são planejados para conduzir as crianças a descoberta dos fonemas nas palavras e depois “para ajudá-las a começar a aprender que os fonemas têm identidades separadas, de forma que possam reconhecê-los e distingui-los uns dos outros” (ADAMS et al., 2006, p. 87).

Primeiramente, devem ser introduzidos os fonemas iniciais mais fáceis de isolar, enquanto os finais são mais difíceis isolá-los. Para trabalhá-los, os autores (2006, p. 89) sugerem, por exemplo, que “você pode escolher figuras de uma foca, uma folha, uma faca e um fogão para o conjunto /f/ e de uma mola, um macaco, uma mala e uma mesa para o conjunto /m/”.

Outras atividades envolvendo os fonemas se fazem presentes no livro para a tomada de consciência dos fonemas. As atividades com os jogos “visam a desenvolver um nível de consciência fonêmica que traz benefícios bem documentados e significativos a pequenos leitores e escritores. Contudo esteja ciente de que os desafios da consciência fonêmica são bastante difíceis para algumas crianças” (ADAMS et al., 2006, p. 104).

Ehri e Nunes (2002) afirmam que há várias tarefas para verificar a habilidade de consciência fonêmica nas pessoas, que são: isolar fonemas – demanda o reconhecimento de sons individuais nas palavras; identificar fonemas – pressupõe a identificação de sons iguais em diferentes palavras; categorização de fonemas – consiste do reconhecimento de sons diferentes numa sequência de três ou quatro palavras; combinar fonemas – requer ouvir uma sequência de sons separadamente e combiná-los, formando uma palavra reconhecida; segmentar fonemas – demanda dividir uma palavra em seus sons, mostrando quantos fonemas existem na palavra; reduzir fonemas – consiste em dizer a palavra formada a partir de um fonema específico removido.

É claro que algumas dessas habilidades apresentam dificuldades, dependendo das propriedades das palavras e dos fonemas a serem manipulados. “Os sons iniciais são mais fáceis de manipular do que os sons não iniciais nas palavras” (EHRI; NUNES, 2002, p. 112). Já na segmentação de fonemas, as palavras mais fáceis de segmentar são as que possuem dois fonemas e começam com vogal, uma vez que as que começam com consoante são mais difíceis. Por outro lado, fonemas iniciais e finais são mais fáceis de dividir do que com fonemas intermediários. Consoantes e vogais combinadas são mais fáceis do que consonantes agrupadas. Diante disso, as palavras selecionadas para ensinar a consciência fonêmica devem ser as mais fáceis para as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões teóricas empreendidas, verifica-se a importância da consciência fonológica no processo de aquisição da linguagem escrita, no que diz respeito à leitura. Muitos são os estudos, tanto nacionais quanto internacionais, que abordam a temática aqui discutida, pois como visto a manipulação dos sons que constituem as palavras é imprescindível à aquisição da leitura, uma vez que aprender a ler não se constitui como uma atividade natural, mas cultural, o que demanda instrução, requerendo, portanto, ensino.

A consciência fonêmica não dispõe da mesma espontaneidade das demais consciências que constituem a consciência fonológica, pois dificilmente será desenvolvida de forma espontânea. Sendo assim, atividades com jogos, como discorrem Adams et al (2006), são fundamentais para a aprendizagem da leitura, logo no primeiro ano escolar. A relação entre consciência fonêmica e aprendizagem da leitura é um tema bastante discutido, sendo interesse de estudo de muitos pesquisadores, o que demanda explicações mais precisas sobre o processamento das informações na mente da criança em processo de aprendizagem.

Na perspectiva teórica em que se assenta este estudo, considera-se o trabalho com a fônica pertinente, pois a partir de suas considerações é possível encaminhar as crianças, cada vez mais cedo, à aprendizagem da leitura, uma vez que suas concepções para o ensino da língua escrita são bastante sistemáticas e eficazes, pois tratam diretamente das manipulações entre letras e sons. Ou seja, com as manipulações possíveis dos sons das palavras, é possível que a criança desenvolva o conhecimento do princípio alfabético e da compreensão do processo de decodificação precocemente. Portanto, se faz necessário que a criança aprenda a associar os grafemas aos fonemas.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, M. J. et al. *Consciência fonêmica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artemed, 2006.
- BRYANT, P. et al. Nursery rhymes, phonological skills and reading. *Journal of Child Language*, v. 16, n. 2, 1989, p. 407-428.
- CARDOSO-MARTINS, C. A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. *Cad. Pesq.* 76, fev., 1991, p. 41-49. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/800.pdf>>. Acesso em: 15 maio. 2017.
- CARDOSO-MARTINS, C. A sensibilidade à rima e ao fonema e a aquisição inicial da leitura e da escrita em português. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.). *A aquisição da linguagem: estudos recentes no Brasil*. Porto Alegre: Edipucrs, 2011, p. 113-128.

- CARDOSO-MARTINS, C.; CORRÊA, M. F.; MAGALHÃES, L.F. da S. Dificuldade específica de aprendizagem da leitura e escrita. In: MALLOY-DINIZ, L. et al. (Orgs.). *Avaliação neuropsicológica*. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 133-149.
- CARDOSO-MARTINS, C.; DUARTE, G. A. Preschool children's ability to disregard meaning and focus attention on the phonological properties of speech: some discrepant findings. *British Journal of Developmental Psychology*, v. 12, n. 4, 1994, p. 429-438.
- CORREA, J.; MACLEAN, M. O desenvolvimento da consciência fonológica e o aprendizado da leitura e da escrita durante a alfabetização. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.). *A aquisição da linguagem: estudos recentes no Brasil*. Porto Alegre: Edipucrs, 2011, p. 129-144.
- DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- EHRI, L. C.; NUNES, S. R. The role of phonemic awareness in learning to read. In: FARSTRUP, A. E.; SAMUELS, S. J. *What research has to say about reading instruction*. 3rd ed. Newark, Delaware: International Reading Association, 2002, p. 110-139.
- EHRI, L. C.; ROBERTS, T. The roots of learning to read and write: acquisition of letters and phonemic awareness. In: DICKINSON, D. K.; NEUMAN, S. B. *Handbook of early literacy research: v. 2*. New York: Guilford Press, 2006.
- FERRAND, L. *Psicologia cognitiva da leitura: reconhecimento das palavras escritas no adulto*. Porto Alegre: Instituto Piaget, 2007.
- FERREIRO, E. Entre a sílaba oral e a palavra escrita. In: FERREIRO, E. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2013.
- FERREIRO, E. *Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KARMILOFF-SMITH, A. et al. Rethinking metalinguistic awareness: representing and accessing knowledge about what counts as a word. *Cognition*, v. 58, n. 2, 1996, p. 197-219. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/001002779500680X>>. Acesso em: 01 jul. 2017.
- MORAIS, J. *Alfabetizar para a democracia*. Porto Alegre: Penso, 2014.

- MORAIS, J.; KOLINSKY, R.; GRIMM-CABRAL, L. A aprendizagem da leitura segundo a psicolinguística cognitiva. In: RODRIGUES, C.; TOMITCH, L. M. B. *Linguagem e cérebro humano: contribuições multidisciplinares*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 53-69.
- MORAIS, J.; LEITE, I.; KOLINSKY, R. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (Orgs.). *Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 49-81.
- ROAZZI, A. et al. A relação entre a habilidade de leitura e a consciência fonológica: estudo longitudinal em crianças pré-escolares. In: *Estudos e Pesquisas em Psicologia*. Rio de Janeiro v. 13 n. 2, 2013, p. 420-446. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v13n2/v13n2a03.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2017.
- SALLES, J. F. Habilidades de processamento fonológico em crianças com dificuldades de leitura e escrita. In: In: LAMPRECHT, R. R. (Org.). *A aquisição da linguagem: estudos recentes no Brasil*. Porto Alegre: Edipucrs, 2011, p. 145-162.
- SAVAGE, J. F. *Aprender a ler e a escrever a partir da fônica: um programa abrangente de ensino*. 4. ed. Porto Alegre: AMGH/Penso, 2015.
- TUNMER, W. E.; BOWEY, J. A.; GRIEVE, R. The development of young children's awareness of the word as a unit of spoken language. *Journal of Psycholinguistic Research*, v. 12, n. 6, 1983, p. 567-594.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

APRENDIZAGEM DA LEITURA E O PROCESSAMENTO COGNITIVO DA DECODIFICAÇÃO À LUZ DA NEUROCIÊNCIA COGNITIVA

Maria Silma Lima de Brito

Maria Inez Matoso Silveira

INTRODUÇÃO

Os estudos e pesquisas sobre leitura têm gerado grandes discussões, sendo pertinente compreender como os diferentes procedimentos podem ser conduzidos sob a orientação da Neurociência. Nessa perspectiva, a ação de conduzir o ensino da *lectoescritura* requer do professor um certo conhecimento desse processo cerebral-cognitivo.

Efetivamente, a partir de meados do século XX, a aquisição da língua escrita se tornou um objeto de estudo e de pesquisas no campo da neurociência, que se voltou para a investigação do processo de aprendizagem dessa modalidade da língua pela criança, tornando-se imprescindível um estudo teórico-prático sobre a relação entre neurociência e o ensino-aprendizagem da alfabetização. A Neurociência, “como o nome indica, se relaciona com a ciência dos neurônios do sistema nervoso” (FIORI, 2008, p. 11). Busca-se, então, compreender como essa ciência sobre os neurônios pode contribuir para aperfeiçoar o ensino e a aprendizagem no processo de alfabetização.

Conforme Herculano-Houzel (2004), a neurociência ainda é uma ciência nova, tendo em torno de 150 anos, mas a partir da década de 90, alcançou um grande avanço e vem proporcionando mudanças significativas na forma de perceber o funcionamento cerebral. Neste artigo, apresentaremos em especial sobre processo de decodificação, e a neurociência tem desvendado o que antes desconhecíamos sobre esse

momento da aprendizagem da lectoescritura. Já no que concerne à divisão da neurociência, Lent (2001) distingue três campos, a saber:

- *Neurociência molecular*- estuda as moléculas de importância funcional do sistema nervoso central;
- *Neurociência sistêmica*- são populações de células nervosas que constituem sistemas funcionais como visual, auditivo e motor;
- *Neurociência Cognitiva*- trata das capacidades mentais mais complexas, geralmente típicas do homem, como a linguagem, a autonomia, a memória entre outros. (LENT, 2001, p.6)

Considerando que o nosso estudo apresenta a importância dos conhecimentos da Neurociência Cognitiva para o ensino da leitura, buscaremos, à luz de seus princípios apresentar como acontece a leitura no cérebro humano. Os recentes estudos apontam que a Neurociência Cognitiva busca compreender como “O cérebro, esse órgão fantástico e misterioso, é matricial nesse processo do aprender. Suas regiões, lobos, sulcos, reentrâncias têm sua função e real importância num trabalho em conjunto, em que cada um precisa e interage com o outro”, conforme Mietto (2009). Com essa afirmação, é possível notar que as contribuições da Neurociência Cognitiva podem oferecer uma possibilidade de mudanças para alguns aspectos referentes ao processo de aprendizagem da leitura.

Os avanços dos estudos cerebrais ocorreram devido ao uso da neuroimagem, ou seja, ao imageamento do cérebro e todos os seus componentes. As contribuições provindas da Neurociência despertaram interesse de vários segmentos da sociedade e entre estes a educação e o ensino, principalmente no sentido de promover uma maior compreensão de como se processa a aprendizagem nos indivíduos.

Nesse contexto de contribuição e compreensão do funcionamento cerebral, o professor, como condutor e estimulador da aprendizagem, pode aprimorar os seus conhecimentos sobre essa ferramenta singular que tem diante de si – o *cérebro*. Assim sendo, por meio do desvelamento do funcionamento desse recurso primordial, o professor alfabetizador poderá potencializar suas atividades e procedimentos e, como consequência,

conquistar uma melhor qualidade e maior eficácia no ensino da alfabetização dos escolares, como aponta as pesquisas realizadas por Scliar-Cabral (2013), que desenvolveu um sistema de ensino da leitura e escrita fundamentado dos achados da neurociência que a seguir será apresentado seus principais fundamentos. Dito isso, a leitura, esse mecanismo tão singular e minucioso em que segundo o neurocientista francês Stanislas Dehaene,

Tudo começa na retina. Ao entrar nela, a palavra desfaz-se em mil fragmentos: cada porção de imagem da página é reconhecida por um fotorreceptor distinto. Toda dificuldade consiste, em seguida, em reunir os fragmentos a fim de decodificar as letras sob processo, a ordem na qual são apresentadas, e a palavra em questão. (DEHAENE, 2012, p. 26)

Com isso, é possível perceber que decodificar requer um esforço cognitivo envolvendo vários mecanismos, no qual a atenção desempenha um grande papel como também a visão. Como corrobora Silveira,

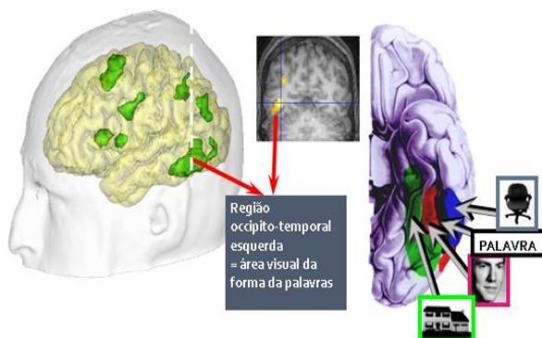
A visão promove a percepção e a discriminação da informação visual; essa informação é processada muito rapidamente através da discriminação de traços, levando ao reconhecimento instantâneo de letras e de palavras, além de outros símbolos e convenções da língua escrita. (SILVEIRA E OLIVEIRA, 2015, p. 35)

Como já foi dito, as relativamente e recentes descobertas sobre o processo cognitivo-cerebral da leitura ocorreram devido à contribuição da geração de imagem por ressonância magnética (IRM), à eletroencefalografia (EEG) e à magnetoencefalografia (MEG), que possibilitaram rastrear como nosso cérebro trabalha durante o ato de ler. Nesses estudos, pode-se destacar o psicólogo cognitivista Stanislas Dehaene¹ e sua obra – *Os*

¹ Diretor da Unidade de Neuroimagem Cognitiva do *Collège de France* e uma das maiores autoridades mundiais no estudo do cérebro. As principais descobertas desse estudioso podem ser encontradas na obra *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso, 2012.

Neurônios da Leitura –, que teve como tradutora no Brasil a psicolinguista Leonor Scliar-Cabral², da Universidade Federal de Santa Catarina. Na referida obra, Dehaene esmiúça o processamento cerebral da leitura, que ocorre numa região exata – a *occipitotemporal ventral esquerda* – descrevendo detalhadamente o processo aparentemente *mágico* que ocorre desde a captação de *manchas no papel*, até a busca do significado das palavras e, finalmente, o sentido do texto. Como exposto da figura abaixo:

Figura 1: A região occipitotemporal ventral



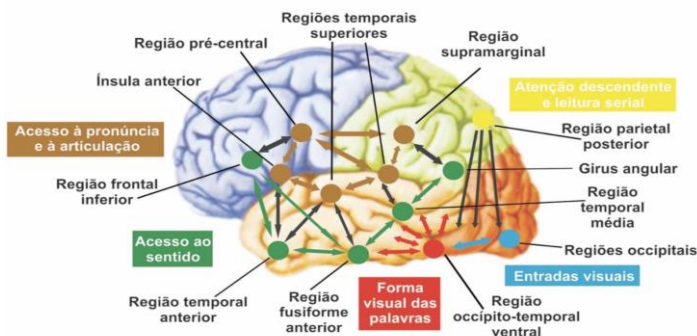
Fonte: (DEHAENE, 2012, p. 89)

Partindo da observação da imagem, percebe-se que na região visual ventral, há detectores especializados para *objetos*, *palavras escritas*, *rostos*. Essa ordenação é igual em todas as pessoas, entretanto, em suas pesquisas Dehane (2012) constatou que nas pessoas que não sabem ler a parte de reconhecimento visual das palavras não é ativada durante o imageamento do cérebro, porém, destaca o neurocientista que, independente da língua,

² Leonor Scliar-Cabral é Professora Emérita da UFSC. Tem doutorado na USP e Pós-Doutorado pela Université de Montréal. Presidente Honorária e cofundadora da *International Society of Applied Psycholinguistics* e autora de uma proposta de Ensino conhecida como *Sistema Scliar de Alfabetização*.

todos acionam a mesma região para ler. Observando as imagens à esquerda da figura, vemos em destaque uma parte de nosso cérebro e que há um lugar determinado para a leitura: o sistema de reconhecimento visual das palavras, também chamado de “caixa de letras”. A proposta de arquitetura não implica, contudo, a impenetrabilidade dos níveis, uma vez que eles estão conectados entre si. “De fato, quando abordarmos as bases cerebrais da leitura, verificaremos que a organização em vias múltiplas e paralelas é um traço essencial da arquitetura do córtex” (DEHAENE, 2012 p.56), como apresenta a imagem da figura abaixo:

Figura 2: Uma visão moderna das redes corticais da leitura



Fonte: (DEHAENE, 2012, p.78)

Diante disso, vale ressaltar a hipótese da reciclagem neuronal como explica Scliar-Cabral

É das grandes descobertas das neurociências é a de que os neurônios que processam as imagens visuais são programados para simetrizar a informação. No entanto, para o reconhecimento das letras, isto é, das diferenças que apresentam entre si, é necessário reciclar os neurônios para que eles aprendam a distinguir a direção dos traços das letras. (SCLiar-CABRAL, 2013, p. 13)

Partindo do exposto, é através da hipótese da reciclagem neuronal que Dehaene (2012, p. 166) explica que a “reciclagem neuronal é uma reconversão”, ou seja, transforma uma função antiga em uma função nova e

mais útil. Corrobora ele também que, por trás de cada leitor esconde-se uma mecânica neuronal admirável, de precisão e eficácia, e a sua descoberta fez nascer a chamada *ciência da leitura*, por meio da qual se pode aprimorar os estudos sobre como acontece a leitura no cérebro humano. Conforme o citado autor,

Nosso cérebro se adapta ao ambiente cultural, não absorvendo cegamente tudo o que lhe é apresentado em circuitos virgens hipotéticos, mas convertendo a outro uso as predisposições cerebrais já presentes. Nosso cérebro não é uma tabula rasa onde se acumulam construções culturais: é um órgão fortemente estruturado que faz o novo com o velho. (DEHAENE 2012, p. 72)

Segundo a neurociência, pôde-se constatar que o cérebro humano sofreu muitas mudanças ao longo da evolução humana e essas mudanças fomentaram o seu funcionamento. Então, o novo é sempre reinventado através de informações velhas, ou seja, na evolução da construção cerebral, do cérebro reptiliano do instinto e da sobrevivência, até chegar ao cérebro racional, grandes contribuições se acrescentaram à espécie humana.

Conforme Scliar-Cabral (2013, p. 45), “a nossa capacidade para aprender a ler e a escrever se deve aos fatores de como está estruturado e como funciona o sistema nervoso central”. Dessa forma, neste capítulo busca-se apresentar um estudo mostrando como a ação de aprender a ler acontece no cérebro humano.

Os avanços das neurociências sobre o processamento da leitura demonstram que os neurônios da *região occipitotemporal ventral do hemisfério esquerdo* (DEHAENE, 2012) precisam ser reciclados a fim de aprenderem como reconhecer a palavra escrita; daí as dificuldades iniciais com as quais as crianças se defrontam quando buscam aprender os traçados das letras. Como acrescenta Silveira,

Infelizmente os métodos de alfabetização que estão hoje em voga nas escolas estão reproduzindo a crença no *aprender a aprender* e, como o processo de alfabetização é longo, termina-se apelando para um espontaneísmo perigoso e irresponsável, e ninguém ensina efetivamente a necessária base alfabética. (SILVEIRA E OLIVEIRA, 2015, p. 44)

Diante dessa afirmação, é importante conhecer alguns caminhos possíveis com metodologias que possam trabalhar verdadeiramente a base alfabética com procedimentos sistemáticos para, assim, buscar a superação dessas dificuldades.

ETAPAS PARA APRENDER A LER

Aprender a ler consiste em criar uma ponte entre a visão, ou seja, a representação visual das palavras escritas e a linguagem verbal correspondente aos sons e ao significado das palavras. Para compreender esse processo é pertinente conhecer as etapas para se alcançar a automatização consciente da decodificação. Segundo UTA FRITH (apud DEHAENE, 2012, p. 217-222), a saber:

A etapa *logográfica ou pictórica* é a primeira etapa da aquisição da leitura, que surge por volta dos 5 a 6 anos. Nessa fase, a lógica da escrita ainda não foi compreendida pela criança. O seu sistema visual reconhece as palavras como o faz com rostos e objetos. Esse estágio antecede o ensino sistemático da língua escrita. Nele, muitas vezes, o aprendiz reconhece marcas publicitárias e diz que as lê, mas apenas reconhece a palavra como um todo, como uma imagem. O mesmo pode acontecer com a identificação de seu nome ou de uma palavra que lhe seja familiar. Há o reconhecimento da palavra, admite-se, mas não a sua leitura. A criança possui um léxico pictórico que não é fixo, pois depende de cada criança e da sua língua materna. No caso de a língua, como destaca Heining, 2012, p. 98, o “sistema é transparente para a decodificação, como o português, o espanhol e o italiano, é possível que a criança passe muito rapidamente por esta fase e já vá para a seguinte”.

Na segunda etapa, denominada *etapa fonológica*, a criança associa cada cadeia de letras à sua pronúncia, sendo a relação grafema³ e fonema⁴ fundamental para que a criança ou adulto aprendiz possa realizar a decodificação. Isso deve ocorrer nos primeiros meses que o aprendiz ingressa no ensino escolar. É importante destacar que a criança deve aprender essa relação grafofônica e não apenas o nome das letras, pois o que usamos para representar sonoramente o grafema é o fonema; mas como o fonema é uma unidade abstrata, é preciso que ela desenvolva a consciência fonológica.

Com efeito, a consciência fonológica, que é fundamental para a aprendizagem da leitura, é essa capacidade de associar grafemas e fonemas, que se reverte na capacidade de analisar, de forma consciente, os fonemas que compõem a palavra.

A terceira etapa é conhecida como *etapa ortográfica*, e nela a criança atinge um paralelismo crescente do reconhecimento das palavras: “o sistema visual fornece um código cada vez mais compacto das palavras, o qual representa de pronto a configuração do conjunto de suas letras” (Dehaene, 2012, p. 222). A criança passa também a ler mais rapidamente as palavras mais frequentes, internaliza as regras de decodificação, memoriza as palavras invariáveis, não precisa mais ler letra a letra, pois o seu acesso lexical permite que ela depreenda as pistas dadas pelas letras iniciais, lendo, assim, a palavra toda. Com tudo isso, passa a ler, a compreender e a refletir a respeito do texto a que tiver acesso. É importante lembrar que a maturação cerebral não é um efeito, nem a idade é uma garantia, pois há outros fatores que concorrem para que o nível de leitura se altere.

³ *Grafema*: uma ou mais letras para representar um fonema. Por exemplo, o fonema [s] na palavra “caça” foi representado por “ç”; mas em “massa” foi representado por “ss”. No primeiro caso, temos apenas uma letra; no segundo, temos duas.

⁴ *Fonema*: “uma unidade de som caracterizada por um feixe de traços distintivos”. Por exemplo, a palavra “caça” /kasa/ diferencia-se de “casa” /kaza/ pelo uso de uma fricativa alveolar surda /s/ e de um sonoro/z/.

DECODIFICAÇÃO À LUZ DA NEUROCIÊNCIA DA LEITURA

A decodificação no processo de aprendizagem da leitura é uma condição necessária e, como aponta Silveira (2015), “há na realidade, uma tendência muito forte em se desqualificar e mesmo ojerizar a decodificação; no entanto isso tem sido um grande equívoco, pois não podemos esquecer de que a leitura eficiente passa também, e necessariamente, pela decodificação” (p. 33). Assim, em fase de aprendizado da leitura, esse estágio não se dá de forma tão automatizada, visto que a criança precisa de um grande esforço cognitivo, a fim de processar as letras, no caso - o sistema alfabético, Silveira e Oliveira defendem que,

A eficácia da decodificação deve culminar no domínio eficaz e na crescente familiarização do leitor com traços e padrões do código escrito (letras, palavras, sinais) que leva o indivíduo a estrategicamente automatizar de forma eficaz o processo de decodificação. Assim, grande parte do esforço do cérebro passa a ser aliviado; é como se houvesse um piloto automático para dar conta dessa parte. Por conseguinte, livre do trabalho pesado da decodificação, o córtex cerebral pode cuidar do outro processo mais elaborado e mais nobre- a compreensão. (SILVEIRA E OLIVEIRA, 2015, p. 37)

Para que a decodificação ocorra e a palavra escrita seja processada - segundo estudos advindos da neurociência - é preciso esclarecer que há um processamento anterior menos específico nas áreas visuais primárias da região occipital que diz respeito ao processamento da palavra pelo movimento ocular. Apenas a parte mais central da retina, denominada *fóvea*, é apta a processar as letras, por ser rica em células fotorreceptoras. De certo modo, há limitações nesse sistema, mas em cada fixação do olhar, independe o tamanho das letras, importando apenas a quantidade delas (SCLiar-CABRAL, 2008; DEHAENE, 2009).

Nas palavras de Scliar-Cabral (2008, p. 24), os pesquisadores McConkie e Keith Rayner, em 1975, fizeram um experimento muito engenhoso chamado “*janela móvel*”. Tal experimento acusa o movimento dos olhos (“controlado pelas projeções do córtex pré-frontal sobre o núcleo

caudal ao detectar as palavras, de modo que é possível detectar as letras que ficam à direita e à esquerda da fôvea. Scliar-Cabral (2008, p. 25) adaptou o experimento utilizando como referência à primeira página de *Os Maias de Eça de Queiroz*, o qual segue abaixo:

A tela do computador vai sendo renovada, assim que o olhar se movimenta, resultando, no final, o seguinte:

A casa que xxx
x xxxxxxx os Maias xxx
vieram xx
x xx
em Lisboa. (SCLIAR-CABRAL 2008, p. 25)

Por fim, ficou comprovado que os sujeitos dos experimentos não perceberam os “x”. O centro da fixação também ficou nas palavras que continham conteúdo lexical: substantivos, adjetivos, verbos e advérbios. O experimento de McConkie e Rayner mostrou que conscientemente nós processamos apenas uma pequena parte do nosso input visual.

Posto isso, outro conceito esclarecedor que serve de base para a compreensão do processamento da decodificação é o problema ou princípio de invariância. Scliar Cabral assim o define:

Sejam quais forem as variantes de uma ou mais letras que constituem um grafema e de cuja articulação depende o reconhecimento da palavra escrita, a elas será acoplado sempre o mesmo valor fonológico que teria naquele contexto grafêmico, no caso do português brasileiro. (SCLIAR- CABRAL, 2008, p. 26)

Noutras palavras, é por meio desse princípio que reconhecemos que as palavras DOIS, dois e DoiS são a mesma palavra, pois o reconhecimento da letra independe do seu tamanho, tipo ou posição, visto que nós negligenciamos as variações irrelevantes. Só desenvolvemos essa capacidade porque o nosso sistema visual não se detém aos contornos da palavra, mas está interessado nas letras que ela contém (DEHAENE, 2012). Cabe ressaltar que esse caminho é realizado pelo leitor que já tem familiaridade com o sistema escrito. Entretanto, um leitor iniciante precisa de uma informação

clara e de um tipo de letra que seja legível, pois do contrário, pode ficar confuso e não reconhecer a letra ou palavra.

Nesse contexto, o estudante que automatizar a leitura pode tornar-se um leitor fluente, sentindo gosto pela leitura e descobrindo os universos proporcionados pelo texto escrito. O leitor não tropeçará diante de grafemas, cujos valores não internalizou, o que o impediria de fazer uma leitura fluente e, assim, de construir o sentido de uma frase e, conseqüentemente, do texto. Como bem afirma Cagliari (2009),

A leitura é, pois, uma decifração e uma decodificação. O leitor deverá em primeiro lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as implicações que o texto tem e, finalmente, refletir sobre isso e formar o próprio conhecimento e opinião a respeito do que leu. (CAGLIARI, 2009, p. 133)

Todos os leitores passam pelo processo de decodificação, porém, o leitor proficiente demanda de muito pouco tempo nessa tarefa, que passa a ser automática pela prática. A escola, por sua vez, precisa considerar o grau de dificuldade e proporcionar atividades que possam estimular e facilitar a compreensão da leitura nessa fase, através de textos simples que não demandem do conhecimento inferencial da criança para o seu entendimento.

Sobre a dúvida de alguns professores, Morais destaca que,

Quantas vezes se ouve um professor dizer: “Tenho muitos estudantes que não sabem decodificar e, apesar disso, não conseguem compreender os textos, portanto, a decodificação não lhe serve para nada, o problema deles é a compreensão e é a compreensão que eu tenho de trabalhar com eles”. (MORAIS, 2013, p. 112)

Então, Morais responde a essa dúvida dos professores com a seguinte afirmação: “Que tenha de trabalhar a compreensão com certeza é correto. Mas é muito provável que o problema desses estudantes esteja na falta de automatização da identificação das palavras escritas, ou até mesmo a decodificação” (Op. Cit., 2013, p. 112). Portanto, é pertinente analisar se realmente os estudantes automatizaram a escrita de maneira a contribuir

para a compreensão, como afirma Scliar, “no afã de obterem melhores resultados em sala de aula, os professores aderem cheios de esperança a métodos e teorias mais em voga, mas não alcançam o mínimo que seria de esperar” (SCLIAR-CABRAL, 2013, p. 128).

Com isso, faz-se necessário uma maior fundamentação sobre o processo de leitura e sobre os princípios que sustentam o sistema de escrita e leitura do português brasileiro, como apresenta o Sistema Scliar de Alfabetização.

SISTEMA SCLIAR DE ALFABETIZAÇÃO

O Sistema Scliar de Alfabetização, elaborado pela professora Leonor Scliar, já foi aplicado em várias escolas em Santa Catarina e no Brasil inteiro, o trabalho da professora vem contribuindo para melhoria da alfabetização, podemos citar a experiência no estado de Sergipe (Lagarto) e em Alagoas (São José da Laje). Tal sistema fundamenta-se na teoria e prática das ciências que se ocupam da linguagem verbal.

A formação é dividida em dois módulos, o curso também esteve disponível gratuitamente na plataforma de cursos da Universidade Federal de Santa Catarina nos anos de 2016/2019. Todas as unidades do curso são orientadas e realizadas através de vídeoaulas ministradas pela professora Leonor Scliar-Cabral.

Face ao exposto, consideramos pertinente apresentar alguns relatos dos professores que aplicam o sistema em São José da Laje (AL): Verlane Máximo, professora de São José da Laje, diz:

Ao trabalhar esse Sistema de alfabetização surgiu um leque de novos conhecimentos acerca da temática que mudou totalmente a forma de enxergar a alfabetização embasada na neurociência.

Ainda com relatos de professores que aplicam o sistema podemos destacar o professor Antônio Peixoto, cursista e professor alfabetizador de São José da Laje (AL), que diz:

Foram inúmeras as contribuições adquiridas com os fundamentos, porém, destaco o grande avanço no processo de alfabetização

quebrando o paradigma de alfabetizar pelo nome da letra, mas sim pelo som.” (BISPO, 2019, p. 408)

Também conforme afirma a professora Elane Evaristo:

Tive que renovar a minha metodologia e a cada unidade eu vou superando os desafios e minhas dificuldades. (OP. CIT, 2019, p. 408)

Ainda sobre a questão em tela colabora a coordenadora, Adriana Sobral, dizendo:

O sistema contribuiu, principalmente, na aquisição de conhecimentos que não tive durante minha formação pedagógica. Como também me fez ter um olhar mais atento às dificuldades de aprendizagem dos alunos e pude aprender maneiras de como ajudá-los. (OP. CIT, 2019, p. 408)

Assim, para melhor explicitar as temáticas do curso, destacamos abaixo os seus principais fundamentos, Scliar- Cabral (2013):

- *Diferença entre aquisição oral e escrita* - A aquisição do sistema oral dá-se de forma natural e espontânea nas crianças que não apresentem nenhum impedimento sensorial ou cognitivo para processar a fala. As primeiras palavras ocorrem por volta de um ano de idade.
- *Maturidade Cognitiva* - Ao nascer, o cérebro do bebê não está com os circuitos que o constituem inteiramente prontos, nem com todos os conhecimentos linguísticos e do mundo já armazenados em suas várias memórias. O amadurecimento é gradativo e depende, também, da experiência.
- *Primeiro compreender, depois produzir* - Em toda a aprendizagem, para saber produzir, deve-se saber compreender, isto é, antes de falar, a criança deve compreender o que os adultos dizem para ela e assim começar a dominar a língua, para depois poder dizer suas primeiras palavras.
- *Reciclagem neuronal* - Uma das grandes descobertas das neurociências é a de que os neurônios que processam as

imagens visuais são programados para simetrizar a informação.

- *Simetriação de informações* - Os neurônios da visão foram biologicamente programados para simetrizar a informação.
- *O sistema escrito do português é alfabético* - A maior dificuldade para uma criança se alfabetizar é o fato de ela perceber a fala como um contínuo, isto é, ela não percebe a separação entre as palavras, nem entre consoantes e vogais.
- *Varição sociolinguística* - a fala apresenta variação determinada por vários fatores: quando lê, a criança converte o que lê na sua variedade sociolinguística; quando escreve, dá-se o inverso: o sistema escrito é um só em todo o território nacional.
- *Educação integral e integrada* - A alfabetização integral parte do pressuposto de que o alvo é a educação plena do indivíduo: a cognição, os afetos, a sociabilidade, o físico e o estético, em vasos comunicantes, que deverão levá-lo ao exercício da cidadania e à realização pessoal, com a capacidade para entender os textos escritos que circulam em sociedade e para produzir os de que necessita.

Como observado em seus fundamentos, o Sistema Scliar de Alfabetização é uma opção de grande valia para mitigar o fracasso escolar de muitas crianças no processo de alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente o processo de alfabetização evoluiu, passou por grandes discursões, cabendo destacar seus pressupostos, procedimentos e conceitos ao longo do tempo e, mais recentemente, entender em que a neurociência pode contribuir para fundamentar esse processo tão complexo. De fato, a ação de ler e escrever implica vários processos e subprocessos de natureza cerebral, mental, cognitiva que requerem do alfabetizador alguns conhecimentos nessas áreas.

Nesse sentido, quanto mais o professor alfabetizador conhecer as novas descobertas sobre a biologia cerebral nas dimensões cognitivas, afetivas e emocionais e suas implicações nas habilidades para aprender a ler, melhor será o seu desempenho dos seus alunos. Noutras palavras, quanto mais o educador souber como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, afetivo e sociointerativo, melhor acontecerá o ensino-aprendizagem da lectoescritura, pois a grande preocupação deve ser levar o aluno a alcançar os resultados esperados, com materiais úteis para a estimulação do cérebro.

O Sistema Scliar de Alfabetização (2013, 2014) vem oferecer uma linhagem de aprendizagem da alfabetização fundamentada nos estudos mais recentes da neurociência, principalmente depois da descoberta da região cerebral responsável pelo reconhecimento das palavras – a região occipital temporal ventral esquerda (DEHAENE. 2012).

A neurociência é uma ciência nova que estuda o sistema nervoso central, que vê o aluno um sujeito cerebral, ou seja, aquele ser que pensa e dialoga, usando a linguagem verbal como ferramenta principal no processo de aprendizagem. Sendo assim, munidos de conhecimentos oriundos da ciência da leitura é possível reverter procedimentos que não favorecem uma aprendizagem significativa na alfabetização, superando alguns mitos arraigados nos meios educacionais, dentre eles aquele que acredita que a criança não precisa do ensino explícito da base alfabética para poder aprender a ler e a escrever.

REFERÊNCIAS

BISPO, Rosiene Omena. *SISTEMA SCLiar DE ALFABETIZAÇÃO: uma proposta de ensino da leitura para a promoção da inclusão social em São José da Laje – AL*. In. Estudos linguísticos e literários: caminhos e tendências / organização Cleber Ataíde. - 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2019.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 2009.

DEHAENE, S. *Os Neurônios da Leitura*. Trad. L. Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

- FIORI, Nicole. *As neurociências cognitivas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- HERCULANO-HOUZEL, Suzana. *O cérebro nosso de cada dia: descobertas da neurociência sobre a vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2004.
- HEINING, Otilia Lizete de Oliveira Martins. *Neurociência: evolução e atualidade*. Indaial : Uniassevi, 2012.
- LENT, Roberto. *Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência*. São Paulo: Atheneu: FAPERJ 2001.
- MIETTO, Vera Lucia. *A Importância da Neurociência na Educação em Só Pedagogia*. Virtuoso Tecnologia da Informação, 2009. Consultado em 30/06/2020. Disponível na Internet em <<http://www.pedagogia.com.br/artigos/neurocienciaaeducacao/?pagina=0>>.
- MORAIS, José. *Criar leitores - Para professores e educadores*. Barueri, SP: Manole, 2013.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Sistema Scliar de Alfabetização: Fundamentos*. Florianópolis: Lili, 2013.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Sistema Scliar de Alfabetização: Roteiros para o Professor, 1º Ano*. Florianópolis: Editora Lili, 2013.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. *As aventuras de Vivi*. Florianópolis: Lili, 2014.
- SILVEIRA, Maria Inez Matoso; OLIVEIRA, Francisco J. Dantas de. *Leitura: Abordagem cognitiva*. Maceió: EDUFAL, 2015.

DESVIOS NA ESCRITA E DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Maria Lúcia Ferreira dos Santos

Gessiane Lobato Picanço

INTRODUÇÃO

Diferentemente do que ocorre no processo de aquisição da língua falada, a aquisição da escrita requer algum tipo de instrução. Geralmente, cabe aos professores prover essa instrução e conduzir a criança nesse complexo processo de apropriação do código escrito, para que ela consiga desenvolver plenamente um “conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos [...]; refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo”, como nos esclarece Soares (2009, p. 68). Mas, até alcançarem esse nível de proficiência, as crianças precisam ser conduzidas por um caminho desafiador, onde o início será determinante para o (in)sucesso como leitor, o chamado Efeito de Mateus (STANOVICH, 1986): aqueles que começam bem geralmente progredem de maneira satisfatória na vida escolar, enquanto aqueles que não têm um bom início na aprendizagem da leitura terão cada vez mais dificuldades para dominar esse processo.

Um dos primeiros desafios que as crianças enfrentam na aquisição da leitura é entender e saber usar o princípio alfabético; entender que a escrita é um tipo de representação da língua falada, mas que a relação entre escrita e fala não é biunívoca, ou seja, nem sempre um grafema representa só um fonema, ou cada fonema é representado por um só grafema. A criança deverá compreender que há letras que têm a propriedade de representar diferentes sons, como bem afirma Zorzi (2003, p. 51). Por exemplo, o grafema <x> em *examinado*, *lixo*, *próximo* e *anexo* representa os fonemas /z/, /ʃ/, /s/ e a sequência de fonemas /ks/, respectivamente. Há também

fonemas que são representados por mais de uma letra, como /ʃ/ que é representado por <ch> em *chapéu* e por <x> em *xícara*; há até casos em que a letra não representa nenhum fonema: o <h> em *homem*, por exemplo, no início de palavra, não é pronunciado, pois “ainda que a escrita ortográfica apresente um “h”, essa letra não apresenta correspondência fonológica atual” (ROBERTO, 2016). Conseqüentemente, a criança deverá assimilar que certas irregularidades acontecem porque a grafia de algumas palavras pode ter relação com sua origem histórica; ter sido adaptada a partir de empréstimos linguísticos, ou por outros motivos. Irregularidades na escrita de certas palavras exigem que a criança as memorize ou então recorra com frequência a um dicionário, uma vez que as palavras com representações arbitrárias (pronúncia ou memória etimológica) causam dificuldades na hora de serem escritas.

Casos dessa natureza acabam tornando ainda mais complexa a aprendizagem da língua escrita, pois afeta diretamente seu manuseio. Isso a conduz a dúvidas, às vezes contínuas, sobre o registro correto de determinadas palavras. Por isso, nas últimas décadas, as pesquisas sobre o desenvolvimento dessa competência e de métodos eficientes para o ensino da leitura na escola têm despertado grande interesse em diferentes áreas, como educação, linguística, psicologia, psicolinguística, neurociência, entre outras. Enquanto professores e agentes do processo ensino-aprendizagem da leitura, essas descobertas científicas podem ser de grande ajuda não só para compreender as dificuldades enfrentadas por alunos, mas também para desenvolver estratégias de ensino que possam ser utilizadas em sala de aula.

Neste estudo, discutiremos como alguns desvios na escrita de alunos do 5º ano podem revelar falhas no processo de aquisição da língua escrita, em particular, no desenvolvimento da consciência fonológica, que ocupa uma posição central entre habilidades e processos responsáveis pelo desenvolvimento da leitura e da escrita em qualquer sistema de escrita alfabética (EHRI, 2004). Dessa forma, acreditamos que, em um processo inicial da escrita, é de suma relevância a aprendizagem dos fônicos, ou seja, a aprendizagem da união entre os símbolos gráficos e os fonemas, os sons que fazem parte da fala. O conhecimento relacionado a essa aprendizagem é composto por consoantes, vogais, grupos consonantais, dígrafos e ditongos.

Por isso, o educando precisa fazer uso de grande parte da relação entre letra e som e possuir consciência fonológica para aplicá-las em atividades de leitura, principalmente, quando encontrar palavras desconhecidas.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, CONSCIÊNCIA FONÊMICA E O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA

Um dos grandes desafios que a criança enfrenta no desenvolvimento da leitura é compreender como a língua que ela usa tão naturalmente é representada, em uma forma não natural, na escrita. Tornar-se um leitor é um processo longo, cujo início é antes mesmo da instrução formal. Ao chegar à escola, a criança leva consigo um vasto conhecimento linguístico da sua língua materna, adquirido desde os primeiros anos de vida: fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática, além de já contar com um léxico, ou vocabulário, suficiente para comunicar-se (SNOW *et al.*, 1998). No entanto, esse conhecimento é implícito, adquirido e usado de forma natural. A leitura, por outro lado, envolve um desenvolvimento complexo; uma criança não se tornará um leitor mesmo cercada por livros. Conforme demonstra Dehaene (2012), o cérebro “aprende a ler”, através do que denomina reciclagem neuronal, readaptando-se e especializando-se para assumir as funções ligadas ao reconhecimento de letras e palavras; nas palavras do autor, “não é, pois, nosso cérebro que evoluiu para a escrita, mas, sim, a escrita que se adaptou a nosso cérebro” (p. 190). Ainda de acordo com Dehaene, a aprendizagem da leitura ocorre em três fases: pictórica, fonológica e ortográfica, com destaque à importância do trabalho focado nas relações grafo-fonológicas na alfabetização, conhecidas na literatura como consciência fonológica.

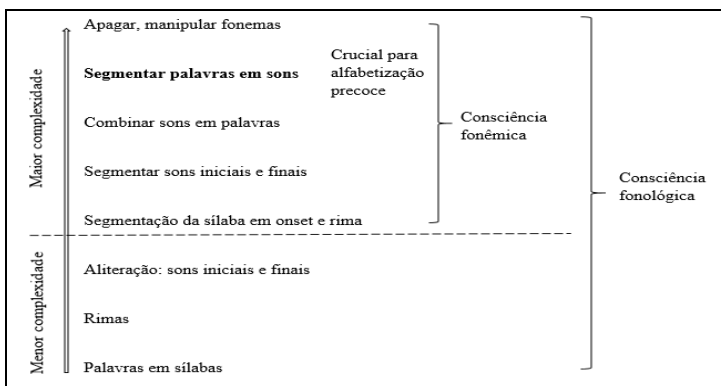
Segundo Capovilla e Capovilla (2000, p. 29), a consciência fonológica é uma habilidade importante para a leitura e a escrita, pois se refere à consciência de que a fala pode ser segmentada e à habilidade de manipular tais segmentos. Assim a descrevem:

A consciência fonológica pode ser entendida como um conjunto de habilidades que vão desde a simples percepção global do tamanho da

palavra e de semelhanças fonológicas entre as palavras até a segmentação e manipulação de sílabas e fonemas [...]. Assim, a consciência fonológica refere-se tanto à consciência de que a fala pode ser segmentada quanto à habilidade de manipular tais segmentos, e se desenvolve gradualmente à medida que a criança vai tomando consciência do sistema sonoro da língua, ou seja, de palavras, sílabas e fonemas como unidades identificáveis. (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000)

Há concordância entre pesquisadores de que a consciência fonológica é um tipo de habilidade metalinguística, pertencente ao domínio da metacognição, ou seja, do conhecimento de um sujeito sobre seus próprios processos e produtos cognitivos (LAMPRECHT *et al.*, 2004, p. 180), o que possibilita a análise consciente das estruturas formais da língua em dois níveis: consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas – a frase pode ser segmentada em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em fonemas – e consciência de que essas unidades podem ser repetidas na língua (SEARA *et al.*, 2015, p. 166). Entre as habilidades metalinguísticas envolvidas nesse processo, destacam-se o conhecimento fonológico, morfológico e sintático, os quais abarcam diferentes tipos de habilidades, tais como: segmentar e manipular a fala em suas diversas unidades (palavras, sílabas, fonemas); separar as palavras de seus referentes (ou seja, estabelecer diferenças entre significados e significantes); perceber semelhanças sonoras entre palavras; julgar a coerência semântica e sintática de enunciados (BARRERA e MALUF, 2003). Schuele e Boudreau (2008, p. 6) dividem o desenvolvimento da consciência fonológica em dois níveis, sendo o primeiro, menos complexo, no qual a criança é capaz de reconhecer e fazer julgamentos sobre a estrutura sonora da língua de modo geral; e outro, mais complexo, no qual ela consegue isolar e manipular sons ou fonemas individuais, habilidade essa denominada consciência fonêmica, que é determinante para uma alfabetização sólida.

Figura 1: Sequência para instrução e intervenção da consciência fonológica



Fonte: Adaptado de Schuele e Boudreau (2008, p. 6)

Nas últimas décadas, vários modelos de desenvolvimento da leitura e da escrita têm sido propostos, baseados na premissa de que diferentes processos cognitivos emergem em períodos específicos do desenvolvimento, independentemente, do total de estágios propostos, que podem variar de três ou mais (p. ex., CHALL, 1983; FERREIRO; TEBEROSKY, 1985; FRITH, 1985; EHRI, 1995; COLTHEART *et al.*, 2000). Esses modelos concordam que a consciência fonológica emerge logo no início do desenvolvimento dessa habilidade, geralmente, no segundo estágio, e aperfeiçoa-se, pouco a pouco, conforme a criança vai tendo o conhecimento de palavras, sílabas e fonemas como unidades reconhecíveis (SUPPLE, 1986, *apud* CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2000, p. 30). Esses autores também concordam quanto à sua importância para o sucesso dos estágios seguintes e para o alcance da leitura proficiência.

Toda essa transformação da escrita, de um nível para o outro, está ligada ao conhecimento prévio do educando, às variações de seu desenvolvimento e de seu nível de contextualização. O professor precisa conhecer todos esses níveis e observá-los em cada aluno quando fizer uma intervenção pedagógica adequada. Assim, para desenvolver a linguagem escrita no indivíduo, é preciso, antes de tudo, conhecer profundamente como se dá o processo de aquisição dessa leitura e, a partir daí, realizar um

trabalho de orientação com atividades que o levem a conhecer como a língua funciona e qual a utilidade e importância em sua vida, no seu cotidiano. Por isso, torna-se necessário que se inicie num ambiente social, atividades que desafiem o educando, que o levem a construir hipóteses a tentar superá-las.

O SISTEMA DE ESCRITA DO PORTUGUÊS

Como discutido anteriormente, sistemas alfabéticos, em geral, representam um desafio para o leitor iniciante. Cagliari (2002, p. 117), ao se referir ao sistema de escrita do português, explica que apesar de nossa escrita conter números, siglas, sinais ideográficos etc., ela é fundamentalmente alfabética tendo como base a letra e esse sistema “está dividido em dois grandes grupos: os sistemas de escrita com base no significado (escrita ideográfica); e os sistemas com base no significante (escrita fonográfica)”. Assim, o sistema alfabético originou diferentes sistemas ortográficos.

No caso da língua portuguesa, a natureza da ortografia dessa língua é predominantemente fonêmica, ou seja, a escrita procura representar aquilo que é funcional no sistema de sons da língua, isto é, procura saber, como informa Cristófaros-Silva (2015, p. 126), “quais são os sons de uma língua que têm valor distintivo. Sons que estejam em oposição, por exemplo, [f] e [v] em “faca” e “vaca”, que são caracterizados como unidades fonêmicas distintas e são denominados fonemas”. Contudo, como Kato (1990, p. 17) observa, uma mesma letra pode ter realizações fonéticas diferentes, com uma só representação grafêmica. Por exemplo, as duas letras <a>, na palavra *casa* aparecem com realizações fonéticas diferentes, sendo pronunciadas [a], na sílaba tônica <ca>, e [ə], na pós-tônica <sa>. À realização do mesmo fonema, com a mesma representação grafêmica, essa autora denomina motivação fonêmica. Considera, ainda, motivação fonêmica e fonética nos casos em que um fonema só tem uma realização possível.

Diante disso, constatamos um envolvimento muito maior em grafar as palavras, levando em consideração que o alfabeto é essencialmente

fonêmico. O trabalho de Lemle (1995) tem sido uma importante referência para todos os estudos sobre a aquisição da ortografia do Português Brasileiro (doravante PB) desenvolvidos nos últimos anos. Ao analisar a relação que se estabelece entre o sistema fonológico (fonemas e sons) e o ortográfico (grafemas), a autora caracteriza três tipos básicos de correspondência.

O primeiro tipo é a relação biunívoca entre grafema e fonema, a qual estabelece a relação de um para um, ou seja, cada letra com seu fonema, cada fonema com sua letra. Lemle lista sete elementos nesse grupo (p. 17): p ↔ /p/; b ↔ /b/; t ↔ /t/; d ↔ /d/; f ↔ /f/; v ↔ /v/; a ↔ /a/. Também seria possível incluir as correspondências i ↔ /i/ e u ↔ /u/, pois os fonemas /i, u/, na escrita, são sempre representados pelas letras <i, u>, respectivamente, sem alteração na pronúncia, sendo sempre [i] e [u], em sílaba acentuada ou não (p. ex., pia/piloto; rua/ruído). Essa relação de um para um favorece o desenvolvimento da consciência fonêmica, já que as pronúncias das letras são previsíveis. Por exemplo, a letra <f> representa o fonema /f/, que, por sua vez, é sempre pronunciado como [f]: *faca, fica, café, fofura* etc.; ou <t>, que representa o fonema /t/, que, por sua vez, é sempre pronunciado como [t], ou [t] e [ʧ], dependendo do dialeto: *torta, cartão, apto, titia* etc. No entanto, são poucos os casos em que a relação de um para um é verificada; a maioria das 24 letras do alfabeto do português, sem incluir <k, w, y>, não são uma representação direta dos fonemas ou de suas realizações fonéticas, dificultando o processo de aprendizagem.

O segundo tipo de relação é o que Lemle denomina poligamia ou poliandria. Esses casos não levam em consideração os fonemas em si, mas suas realizações fonéticas e os contextos em que ocorrem na palavra. De acordo com a autora, haveria dois subgrupos (p. 18-23): (i) um mesmo som é representado por diferentes letras, conforme sua posição na palavra; e (ii) uma mesma letra representa diferentes sons, também segundo sua posição de ocorrência. Não discutiremos os contextos descritos por Lemle (1995), mas o leitor pode consultar o livro para mais detalhes. Em vez disso, para esse segundo tipo de relação grafo-fonêmica, ou seja, “de um para vários”, nosso estudo difere da proposta de Lemle no que concerne à distinção fonema *versus* fone. Enquanto ela utiliza as formas fonéticas para

estabelecer as letras correspondentes, iremos nos referir aos fonemas em si. Sendo assim, no primeiro subgrupo, temos a correspondência em que um mesmo fonema é representado por várias letras, como mostra a lista a seguir.

/k/ [k] → <c, qu> **paca, corda, quero**;

/g/ [g] → <g, gu> **garota, algo, guerra**;

/s/ [s] → <s, c, x, ç, ss, sc, sç, xc, xs> **sapo, cebola, máximo, poço, osso, descer, desça, exceto, exsurgir**; (no dialeto paraense, inclui-se [ʃ] → <s> **poste**);

/z/ [z] → <z, s, x> **zebra, rosa, exato**;

/ʒ/ [ʒ] → <ç, g> **laje, gelo**;

No segundo subgrupo, ocorre o inverso, isto é, uma mesma letra representa sons de fonemas distintos. Por exemplo, a letra <c> pode representar tanto o fonema /s/, com som de [s], como o fonema /k/, com som de [k]. Esse é o conjunto que contém o maior número de elementos.

<c> → /s/ [s] **cebola**; /k/ [k] **casa**;

<g> → /g/ [g] **gata**; /ʒ/ [ʒ] **gelo**;

<m> → /m/ [m] **cama**; /vN/ [ṽj] **nuvem**, [ṽw] **tocam**;

<n> → /n/ [n] **cano**; /vN/ [ṽ] **canto**;

<s> → /s/ [s, ʃ, ʒ] **sapo, poste, osga**; /z/ [z] **rosa**;

<x> → /ʃ/ [ʃ] **lixo**; /s/ [s] **próximo**; /ks/ **boxe**; /z/ [z] **exato**;

<r> → /r/ [r, h] **caro/rato/porta**; /h/ [h] **carro**;

<e> → /e/ [e, i] **dedo, sobre**; /ɛ/ [ɛ] **quero**;

<o> → /o/ [o, u] **podre, dedo**; /ɔ/ [ɔ] **poste**;

O terceiro tipo de relação possível entre fonemas e letras mostra uma relação de concorrência, porque mais de uma letra, na mesma posição, pode servir para representar o mesmo fonema, por exemplo, as letras <s> e <z> representam o mesmo som de [z] entre duas vogais, como em *mesa*, *azar* e também em *casar* (LEMLE, 1995). Como os casos que Lemle descreve como relação de concorrência foram acomodados no subgrupo de “um para vários”, descrito anteriormente, o terceiro tipo de relação refere-se os casos em que fonemas são neutralizados em determinada posição, realizando-se com a mesma forma fonética, como ilustrado a seguir:

<l>, <lh> → [ʎ], diante de [i]: **família/velinha**; **trilha/velhinha**;

<n>, <nh> → [ɲ], diante de [i]: **mania**; **companhia**;
<h>, <V> → ∅, início da palavra: **hora/hábito**; **ora/árbitro**;
<o>, <u>, <l> → [w], final de sílaba: **rio**, **mau**, **mal**;
<o>, <u> → [u], se /o/ ocorre em sílaba final não acentuada: **tato**,

tatu;

<e>, <i> → [i], se /e/ ocorre em sílaba final não acentuada: **jure**, **júri**;

Na sistematização dessas relações para os alfabetizandos, segundo Lemle (1995, p. 26-29), a primeira etapa deveria ser a apresentação dos grafemas que só representam um som, independentemente da posição em que se encontre. A segunda etapa consistiria na rejeição da hipótese da “monogamia entre fonema e grafema”; o professor precisaria conduzir os alunos a observar que, por exemplo, o som do grafema <l> não é sempre /l/, mas também /u/. A passagem da primeira hipótese para a segunda é um passo de importância crucial na construção do conhecimento do alfabetizando a respeito do sistema de escrita, porque só será capaz de escrever aquele que tiver a capacidade de perceber as unidades sucessivas de sons da fala utilizadas para enunciar as palavras e distingui-las conscientemente uma das outras.

Para Morais (2012, p. 89), as habilidades fonológicas das crianças vão se desenvolvendo ao longo do ano letivo, à medida que a escola introduz a reflexão sobre as palavras. Se, de início, uma criança ainda não apresenta algumas habilidades identificadas como importantes (pronunciá-las, separando-as em voz alta; comparar palavras quanto ao tamanho ou identificar semelhanças entre alguns pedaços sonoros; dizer palavras parecidas quanto a algum segmento sonoro), a tendência é que venha a desenvolvê-las, se permitirmos que reflita sobre as palavras. Ela necessita ser ajudada, deve ter sua mente “alimentada” por desafios de reflexão fonológica, em lugar de ser excluída por ainda não se revelar “pronta”.

Justi (2009, p. 27), defende que a relação existente entre a consciência fonológica e o desenvolvimento da leitura e da escrita pode ser interpretada de, pelo menos, três formas: causa (a consciência fonológica desempenha um papel causal na aquisição da leitura e da escrita); consequência (a consciência fonológica é consequência do aprendizado da leitura e da escrita); e, causalidade recíproca (a consciência fonológica afeta o

desenvolvimento da leitura e da escrita, e este, por sua vez, afeta o desenvolvimento da consciência fonológica). Nesse contexto, a grande maioria dos estudos sobre consciência fonológica relaciona o desenvolvimento das habilidades metafonológicas à aquisição da escrita. Diferentes autores (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2000; ADAMS *et al.*, 2006; CONTI, 2011) concordam que a criança deve dominar a correspondência fonema-grafema para poder extrair sentido do material escrito. Sendo assim, a consciência fonológica capacita as crianças em fase de aquisição da escrita a fazerem uma melhor utilização das pistas gráficas, compreendendo as correspondências dessas pistas com os fonemas (LAMPRECHT *et al.*, 2004).






A TEORIA ALIADA À PRÁTICA DE SALA DE AULA

Para o professor, o conhecimento teórico pode ajudá-lo a identificar e interpretar as dificuldades dos alunos; porém, como usar esse conhecimento de maneira prática e, assim, conseguir que seus alunos tenham um desenvolvimento adequado da leitura? Tarefas simples de sala de aula podem servir como pistas para essas dificuldades, bastando somente que o professor saiba interpretá-las.

A Figura 2 ilustra uma dessas atividades realizada com 127 alunos, com idades entre 10 e 12 anos, regularmente matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental de três escolas dos sistemas de ensino municipal, estadual e federal, localizadas na cidade de Belém, Estado do Pará (SANTOS, em progresso). A atividade contempla pequenos textos ilustrados com figuras de animais. Neles, há um espaço em branco para que o aluno escreva os nomes dos animais correspondentes a cada numeral entre parênteses. Nosso objetivo com a aplicação dessa atividade foi verificar os erros ortográficos encontrados nas respostas, que demonstrassem possíveis dificuldades no domínio das relações grafo-fonêmicas.

Figura 2. Tarefa de verificação da consciência fonológica

No Norte do Pará, havia um humilde fazendeiro que se chamava Zé Abaeté. Era casado com dona Rosa e tinha duas filhas: Joana e Júlia. A fonte de renda deles era gerada com a venda de _____ (1). Esse senhor sempre procurou dar o melhor à família. Joana, a filha mais velha, ficava horas passeando e apreciando a natureza. Lá, encontrava lindas _____ (2). Mas ela não podia ficar muito perto da terra, pois tinha alergia à picada de _____ (3). Quando voltava do passeio, já no final da tarde, sempre comia churrasco de _____ (4). Assim, tocando uma viola, seu Zé e sua família se reuniam para assistir ao pôr-do-sol e à volta das _____ (5) para a floresta.

(1)  (2)  (3)  (4)  (5) 

Fonte: Santos (em progresso)

No texto acima, os alunos teriam que completar as lacunas em branco com cinco nomes de animais, sendo três no plural (*porcos*, *borboletas* e *garças*), e dois no singular (*formiga* e *carneiro*). Essas formas foram ditadas aos alunos para que, ao ouvirem uma palavra-alvo, por exemplo *garças*, precisariam reconhecer, além do fonema /r/ ao final da primeira sílaba, a presença da marca de plural, o /s/ final. Segundo Câmara Jr. (1991, p. 93), “o morfema flexional de plural, oposto a um zero (\emptyset) do singular, é fonologicamente o arquifonema /S/ das 4 fricativas não-labiais (sibilantes: /s/ - /z/; chiantes: /s'/ - /z'/) em posição posvocálica final”. Essa mesma palavra, *garças*, também permitiu-nos observar a relação que os alunos estabeleceriam entre /s/ e <ç>, atribuindo-lhe a grafia que julgavam corresponder ao som de [s]. As palavras *gaivotas* e *carneiro*, cada uma com três sílabas, serviram para verificar os ditongos, <ai> e <ei>, respectivamente; já em *carneiro* e *porcos*, ambas têm o fonema /o/ em sílaba final não acentuada, que, na fala, tem o som de [u].

Enfim, são poucas palavras, mas várias possibilidades de se verificar o desenvolvimento da consciência fonológica em diferentes níveis, pois esse tipo de atividade exige do aluno uma tomada de decisão sobre a relação entre a forma escrita e a forma falada; também permite verificar dificuldades específicas do aluno como, por exemplo, pode ser que já domine o grafema <s> da marca de plural, mas ainda não domine o uso de <ç>, ambos referentes ao fonema /s/.

O quadro 1 apresenta os resultados obtidos com a atividade, totalizando 570 respostas, oriundas dos 5 vocábulos trabalhados no texto.

Quadro 1 - Escrita dos alunos para os vocábulos-alvo *porcos*, *borboletas*, *garças*, *formiga* e *carneiro*

Palavras-alvo	Variantes a partir dos objetivos propostos					Total
	Apagamento do morfema <u>S</u> , marcador de plural.	Acréscimo do morfema <u>S</u> , não exigido na tarefa.	Apagamento da coda <u>R</u> .	Escrita com <u>S</u> ou <u>SS</u> , na palavra <i>garças</i> .	Monotongação na palavra <i>carneiro</i> .	
porcos (110)	porco (5)		pocos (7)			122
borboletas (94)	borboleta (11)		boboletas (12)			117
formiga (50)		formigas (58)	fomiga (10)			118
carneiro (103)		carneiros (4)	caneiro (3)		carnero (7)	117
garças (54)	garça (3)		gaças (9)	garsas (26)	garssas (4)	96
411 (64,72%)	19 (4,98%)	62 (24,40%)	41 (6,46%)	30 (11,81%)	7 (5,51%)	570

Fonte: Santos (em progresso)

A maioria dos alunos (64,72%) alcançou o objetivo da tarefa ao escrever as formas corretas das palavras-alvo (*porcos*, *borboletas*, *formiga*, *carneiro*, *garças*), demonstrando um bom nível de consciência fonológica.

Verificamos um resultado bastante significativo na grafia das palavras *formiga* e *carneiro*, estas, na atividade proposta, não exigiam o morfema de plural s, porém, (24,40%) dos alunos o acrescentaram, principalmente no vocábulo-alvo *formigas*, em que (45,66%) dos alunos o inseriram. Inferimos que isso deva ter acontecido porque os alunos, ao ouvirem as palavras ditadas, não se atentaram para a soletração desses dois vocábulos sem a presença do morfema em questão. Assim, pluralizaram-nas também.

Em relação à omissão do <r> da coda medial, também foram poucos os alunos que o omitiram (6,46%), mas isso mostra que 41 deles ainda podem ter influência da fala, já que /r/ nessa posição, no dialeto paraense, é pronunciado como [h, ã] ou é apagado. Para Roberto (2016, p. 77) “os róticos sofrem grande variabilidade, o que fica mais evidente quando se

encontram em posição de coda silábica [...] principalmente em posição final da palavra.”

No que se refere à relação entre /s/ e <ç>, na palavra *garças*, 11,81% dos alunos a grafaram com s ou com ss, mas 26 deles atribuíram <s>. Essa dificuldade deve-se à relação “de um para vários”, discutida anteriormente, de que um fonema pode ser representado por vários grafemas; nesse caso, em particular, tanto <s> quanto <ss> são possíveis representações gráficas do fonema /s/. Percebemos que, de fato, essas relações não biunívocas são um obstáculo para algumas crianças em fase escolar, impactando diretamente na habilidade da língua escrita.

Essa situação gera dúvidas no aluno acerca do registro correto de determinadas palavras, justamente por ser muito complicado entender quando se usa tais grafemas. Nesse caso, eles ainda não têm consciência de que o ç não é uma letra, mas a junção da letra c com o sinal diacrítico cedilha, cuja sonoridade é de [s]. Em função disso, não faz parte do alfabeto, pois é apenas uma representação fonética, sendo assim, é apenas a letra c que também compõe o alfabeto. Desse modo, o ç é utilizado somente com as vogais a, o e u, formando, dessa maneira, as sílabas ca, co e cu. As sílabas ce e ci nunca serão escritas com ç, uma vez que já possuem o som /s/, como em *alce* e *acidente*. Sem deixar de mencionar que uma das regras para o uso de ç é em palavras de origem indígena, árabe e africana, conseqüentemente, a palavra *garça* é de origem árabe, logo, é escrita com ç. Vale lembrar, conforme já discutido, que a base do sistema ortográfico pode ser histórica ou etimológica (leva em conta a origem da palavra); fonética (leva em conta o som) ou mista (mescla entre critérios fonéticos e históricos) (BAGNO, 2001). Nas palavras de Morais (2003, p. 8), “a ortografia é um tipo de saber resultante de uma convenção, de negociação social e que assume um caráter normativo, prescritivo e tudo em ortografia é fruto do arbítrio. Não existe nenhuma relação natural ou compulsória entre grafemas e fonemas em nenhuma língua”. Por esse motivo, é preciso um contato maior dos alunos com o texto escrito, assim como realizações constantes de atividades de oralidade em sala de aula para que tais particularidades, envolvendo a fala e a escrita, sejam percebidas pelos alunos (KATO, 1990).

Em relação aos ditongos, somente *carneiro* sofreu monotongação na escrita de sete alunos (5,51%), em que o ditongo [ej] foi transformado em uma vogal simples, [e], após o apagamento do glide [j]. Essa monotongação pode estar associada à consoante seguinte, o tepe /r/, que segundo Bisol (1989, p. 192-193), “ey no ambiente do tepe é um ditongo leve. Ele alterna livremente com a vogal simples, sem provocar mudança de sentido”. Ainda de acordo com a autora, os ditongos leves, ao contrário dos ditongos pesados, podem alternar com uma vogal simples: beira ~ bera, eixo ~ exo (BISOL, 1989). A autora propõe que “[...] ditongos que aparecem em variantes do tipo peixe ~ peixe, três ~ três e faxina ~ faxina não existem na estrutura subjacente, mas são consequência de um processo de assimilação” (BISOL, 1994).

CONCLUSÃO

Os resultados dessa tarefa evidenciam a existência de uma importante relação entre o nível de consciência fonológica e o desempenho em leitura e aquisição da escrita, uma vez que os alunos, em sua grande maioria, além de terem revelado o domínio da leitura, também revelaram um desempenho significativo em suas escritas, o que resultou em um menor número de erros ortográficos, haja vista terem representado visualmente a letra correspondente ao fonema em sua posição correta; e escreveram, de forma precisa, as palavras da tarefa aplicada a eles.

Geralmente, as crianças procuram reproduzir a fala à escrita. É a partir desse contexto que pesquisas acerca da consciência fonológica e da aquisição da leitura e escrita mostram o quanto é necessário o professor desenvolver, em sala de aula, atividades que envolvam o som, pois “a chave da linguagem escrita se encontra na relação desta com a linguagem falada”, conforme afirma Morais (1996, p. 38). Desse modo, ele motivará as crianças a refletirem sobre os sons das palavras e a correspondência com a escrita, promovendo, assim, o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica em seus alunos no início do aprendizado de leitura e escrita.

Temos certeza, portanto, de que para formarmos bons leitores e escritores, precisamos, antes de tudo, formarmos bons professores. Para isso, é fundamental que o governo invista em cursos de capacitação, a fim de que os professores, principalmente os das séries iniciais, busquem cada vez mais fazer a relação entre pesquisa e ensino, porque, por meio de uma formação de qualidade, esses educadores poderão ajudar ainda mais seus alunos, já que compreenderão as dificuldades apresentadas por eles no decorrer do aprendizado da lectoescrita.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, M. J. (et al). *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BAGNO, M. *Português ou brasileiro?: um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. *Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do Ensino Fundamental*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 3, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722003000300008&script=sci_arttext>. Acesso em: 04/01/2020.
- BISOL, L. O ditongo na perspectiva da fonologia atual. *D.E.L.T.A.*, vol. 5, nº 2, 1989, p. 185-224.
- BISOL, L. Ditongos derivados. *D.E.L.T.A.*, vol. 10, nº especial, 1994, p. 123-140.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & Lingüística*. São Paulo: Scipione, 2002.
- CÂMARA, J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. 20ª ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- CAPOVILLA, A. G. S. & CAPOVILLA, F. C. *Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. São Paulo, Memnon, 2000.
- CHALL, J. *Stages of Reading Development*. New York: McGraw Hill. pp. 10-24, 1983.
- COLTHEART, M.; RASTLE, K.; PERRY, C.; LANGDON, R.; ZIEGLER, J. (2001). *DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud*. *Psychological Review*, v. 108, n. 1, p. 204–256, 2000.

CONTI, C. F. A relevância da consciência fonológica na ortografia de palavras morfológicamente complexas na língua portuguesa. Dissertação (Mestrado em Psicologia). 138 f – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppgpsicologia/files/2010/01/Carolina-Ferreira-Conti.pdf>. Acesso em: 04/01/2020.

CRISTÓFARO-SILVA, T. Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2015.

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

EHRI, L. C. Phases of development in learning to read by sight. *Journal of Research in Reading*, 18, 1995, p. 116–125.

EHRI, L. C. Teaching Phonemic Awareness and Phonics: An Explanation of the National Reading Panel Meta-Analyses. In P. McCardle & V. Chhabra (Eds.), *The voice of evidence in reading research* (p. 153–186). Paul H Brookes Publishing Co, 2004.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. A psicogênese da língua escrita. Tradução de D. M. Lichstenstein et. al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Neurological and cognitive studies of phonological reading*, p. 301- 330. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1985.

JUSTI, C. N. G. A contribuição do processamento fonológico, da consciência morfológica e dos processos subjacentes à nomeação rápida para a leitura e a escrita no português brasileiro. Tese (Doutorado em Psicologia). 229 f – Universidade Federal de Pernambuco, 2009. Disponível em: https://attena.ufpe.br/bitstream/123456789/8155/1/arquivo864_1.pdf. Acesso em: 04/01/2020.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1990.

LAMPRECHT, R.R (et al). *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

LEMLE, M. Guia teórico do alfabetizador. São Paulo, Ática, 1995.

MORAIS, A. G. de. *O aprendizado da ortografia*. Ática, São Paulo, 2003.

MORAIS, A. G. de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, J. *A arte de ler*. São Paulo: Unesp, 1996. 327p.

ROBERTO, T. M. G. *Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório*. São Paulo: Párbola, 2016.

SANTOS, M. L. F. (em progresso). *O papel da consciência fonológica em dificuldades específicas de escrita de alunos do 5º ano do ensino fundamental da rede pública do Estado do Pará* (provisório). Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Pará, 2020.

SCHUELE, M. C.; BOUDREAU, D. Phonological awareness intervention: beyond the basics. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, v. 39, 2008, p. 3-20.

SEARA, I. C. (et al). *Fonética e fonologia do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2015.

SNOW, C.E.; BURNS, M.S.; GRIFFIN, P. *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press, 1998.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STANOVICH, K. E. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, v. 22, p. 360-407, 1986.

SUPPLE, M. Reading and articulation. *British Journal of Audiology*, 1986. In: CAPOVILLA, A.G.S. & CAPOVILLA, F.C *Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. São Paulo, Memnon, 2000.

ZORZI, J. L. *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre, Artmed, 2003.

RODAS DE HISTÓRIA: ESTRATÉGIAS DE LEITURA UTILIZADAS POR UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL II

Maria Helena Santos Severo

Elaine Cristina Nascimento da Silva

INTRODUÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2001, p. 57) dizem que “A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal”. A leitura é uma ferramenta essencial no processo de ensino-aprendizagem. Ela é a responsável pelo desenvolvimento cognitivo e social dos indivíduos.

Nas salas de aula, o uso de livros de histórias é uma ótima escolha para trabalhar a leitura nos anos iniciais com a perspectiva de contextualização entre escola e sociedade, de visão crítica e criação do novo. Através desse tipo de leitura, os alunos têm a oportunidade de pensar sobre, reinventar e construir seu próprio raciocínio. É importante trabalhar com leituras de livros de histórias desde a Educação Infantil para desenvolver nas crianças seus gostos e habilidades. Através da roda de leitura de histórias, a imaginação é despertada e as crianças começam a desenvolver o pensamento e a argumentação.

Por isso, é fundamental que o(a) professor(a) incentive, desde muito cedo, nas crianças o hábito de ler. Segundo Cramer e Castle (2001, p. 107), “o objetivo básico do professor em incentivar a leitura deve esforçar-se para tornar a leitura uma atividade útil, valiosa e desejável”. Por essa razão, é crucial compreender a importância da metodologia usada pelo educador, pois ele é o principal agente nesse processo da leitura. Entendemos que seja fundamental o(a) professor(a) tomar conhecimento do seu papel enquanto incentivador e mediador da leitura.

Por esse ângulo, o presente trabalho tem por objetivo geral investigar como é realizada a leitura nas rodas de história na Educação Infantil. Mais especificamente, objetivamos: a) Identificar as estratégias de leitura utilizadas; b) Analisar a mediação da professora durante as rodas de história; c) Analisar os textos escolhidos pela professora para ler nas rodas de história.

Para embasar nossas análises, vamos, a seguir, discutir inicialmente sobre a concepção de leitura como interação e as diferentes estratégias de leitura que podem ser utilizadas pelo professor em sala de aula. Em seguida, teceremos considerações sobre as rodas de história na Educação Infantil.

CONCEPÇÃO INTERATIVA DE LEITURA: FOCO NAS ESTRATÉGIAS

Neste trabalho, tomamos como base uma concepção de leitura interativa, a qual Solé (1998, p. 23) defende quando explica que “a leitura sempre envolve a compreensão do texto escrito”. Para tanto, ler não é apenas decodificar as palavras presentes, mas construir significado para o que está escrito. É uma interação entre o leitor e o texto, através da qual o aluno constrói/reconstrói o saber.

De acordo com esta concepção e segundo Solé (1998), a leitura deve ser guiada por um objetivo para que não seja uma prática sem finalidade. A autora afirma que traçar objetivos para a leitura é um requisito importante para o ensino da leitura e compreensão, pois ler sem delimitar os fins não proporciona a aprendizagem dos alunos e estes não percebem a importância da leitura, para que ela serve.

Não só o conhecimento que o professor leva para a sala de aula é necessário. Os alunos também podem e devem colaborar com a troca de experiências. Colomer e Camps (2002, p. 31) esclarecem que “o que o leitor vê no texto e o que ele mesmo traz são dois subprocessos simultâneos e em estreita interdependência”. Solé (1998, p. 23) fundamenta:

A leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as

habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, a que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.

Essas afirmações significam que, para obter sentidos em uma leitura, é necessário tanto analisar os elementos presentes no texto como utilizar os conhecimentos prévios do leitor, pois esse conhecimento que o leitor já possui facilita a compreensão do texto. Segundo as autoras, a esse tipo de leitura dá-se o nome de leitura interativa, na qual o leitor é considerado ativo, tendo em vista que busca de diversas formas compreender um texto. Segundo Solé (1998, p. 40), um leitor ativo “processa e atribui significado àquilo que está escrito em uma página”. A leitura interativa, como o próprio nome já menciona, é uma leitura em que há interação entre o leitor e o texto. Colomer e Camps (2002, p. 56) destacam que “quanto mais conhecimentos o leitor acrescenta, mais fácil será compreender o texto. Inclusive, se pode chegar a um ponto em que o texto não tenha nenhum interesse, porque tudo é previsível para o leitor”.

Assim, para construir significado a partir dos conhecimentos prévios, é necessário que haja um equilíbrio entre dois extremos: a leitura não deve ser totalmente sobre conhecimentos que os alunos já sabem nem sobre conteúdos distantes do que eles conhecem ou vivenciam. É necessário manter o equilíbrio para que os alunos tenham interesse em participar da leitura (pelo fato do material ter relação com o meio em que estão inseridos), mas também é necessário que tomem conhecimento sobre outras culturas.

Colomer e Camps (2002) relatam que para construir significados mediante a leitura é necessário passar por um processo resumido em três momentos: o leitor elabora hipóteses; em seguida, verifica-as por meio das consequentes leituras; e, por fim, há uma assimilação para analisar se as informações presentes no texto condizem com a interpretação inicial do leitor e com suas inferências.

Brandão (2006, p. 65-67) acrescenta mais quatro estratégias, não menos importantes que as anteriores, para serem utilizadas em práticas de leitura. São elas: “Selecionar informações do texto, antecipar sentidos do texto, elaborar inferências e avaliar e controlar a compreensão do texto”. Ao traçar os objetivos da leitura, o leitor já tem em mente quais as informações que precisa extrair do texto. Para isso, deverá estar atento aos dados importantes do que está sendo lido para utilizá-los. A estratégia antecipar sentidos antes e durante a leitura, ainda segundo Brandão (2006), está interligada aos conhecimentos prévios que o leitor vai aplicar a partir do que está sendo lido, elaborando hipóteses que vão ser constatadas ou não no final da leitura. Ao ler um texto, o leitor usa as informações presentes para criar suas próprias interpretações e conclusões, elaborando, assim, inferências. Por fim, para a autora, a estratégia de controlar e avaliar informações é o mesmo que verificar as inferências que o leitor tinha feito ao longo do texto, ou seja, se estas foram comprovadas ao final da leitura ou se foram descartadas, alteradas ou se foram construídas novas conclusões no decorrer da leitura. Para isso, o leitor faz uma reflexão sobre sua interpretação inicial.

As estratégias de leitura são indispensáveis, uma vez que é a partir delas que os alunos irão desenvolver a aprendizagem da leitura. Porém, antes de a criança aprender a ler e a escrever, é fundamental que ela esteja inserida em um meio em que haja hábitos de leitura e escrita. Por esse motivo, a leitura deleite realizada na maioria das escolas, nas turmas iniciais, é de grande importância para o desenvolvimento da leitura da criança.

Para realizar as estratégias mencionadas anteriormente, é importante que haja uma diversidade textual nas leituras a fim de que os alunos tenham acesso aos diferentes tipos de textos. A esse respeito, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (1998, p. 128) salienta que:

A aprendizagem da linguagem escrita está intrinsecamente associada ao contato com textos diversos, para que as crianças possam construir sua capacidade de ler, às práticas de escrita, para que as crianças possam desenvolver a capacidade de escrever autonomamente. A observação e a análise de produções escritas

revelam que elas tomam consciência, gradativamente, das características formais dessa linguagem.

A escolha dos livros ou textos a serem trabalhados pelos alunos é de suma relevância, porque é através deles que os alunos vão sentir-se estimulados ou não a ler e a construir significados. Para isso, o(a) professor(a) deve ser criterioso(a) na escolha, selecionando leituras que abordem temáticas interessantes para os alunos, que façam parte do meio em que estão inseridos, que provoquem a curiosidade e a criação de hipóteses.

AS RODAS DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Há uma disposição precoce das crianças em participar das rodas de história, como ressalta o RCNEI (1998, p. 135): “As crianças, desde muito pequenas, podem construir uma relação prazerosa com a leitura”. As rodas de história na Educação Infantil possibilitam a interação dos alunos tanto com o(a) professor(a) como com os demais alunos. Por meio dela, vários desenvolvimentos de aprendizagem são estimulados. Estudos como o de Rego (1988, apud NASCIMENTO, 2012) apontam que crianças participantes de rodas de história nos anos iniciais da escolarização têm um melhor desenvolvimento no ensino fundamental com a linguagem oral e escrita.

Já Brandão e Rosa (2010) salientam que os conhecimentos adquiridos pelos alunos participantes das rodas de história são mais variados do que os conhecimentos de crianças que não têm contato com a leitura deleite. Nascimento (2012, p. 29) também apresenta motivos para a roda de história ser uma forte aliada no desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças na Educação Infantil:

Ao considerarmos a roda de história uma atividade constituinte de um ambiente linguístico desafiador, acreditamos que esse evento de leitura contribui significativamente para ampliação das experiências de letramento das crianças, estimulando sua participação em diferentes práticas de uso social da linguagem, bem como sua

interação com diferentes portadores textuais. (NASCIMENTO, 2012, p. 29)

Diante de todos os proveitos das rodas de história aqui mencionados, compactuamos com a ideia de que estas devem ser atividades permanentes na Educação Infantil, já que auxiliam em diversos processos de aprendizagem.

Todavia, Brandão e Rosa (2010, p. 35) destacam que “as crianças precisam aprender sobre o que é fazer parte de uma roda de histórias para que sejam participantes ativas dessa atividade”. Por isso, também deve fazer parte do planejamento do(a) professor(a) a fim de que os alunos participem de maneira significativa dessa atividade, sabendo o sentido e a importância das leituras.

As autoras Brandão e Rosa (2010, p. 43 e 44) ressaltam um aspecto importante para o planejamento da leitura: as perguntas. A esse respeito, enfatizam que, ao elaborarmos perguntas, temos como objetivo contribuir para o engajamento dos alunos

[...] numa atividade de construção de sentido que pode ser compartilhado, confrontado ou ampliado com base em outros sentidos igualmente construídos e expressos na conversa sobre o texto lido na roda. Dessa forma, o desafio é formular perguntas que façam as crianças pensarem sobre o texto, se posicionarem, quando for o caso, olhar sob um ângulo novo um evento narrado, confrontar diferentes maneiras de interpretar em evento, um personagem. (BRANDÃO e ROSA, 2010, p. 43-44)

Através das perguntas realizadas pelo(a) professor(a), a criança é levada a fazer uma reflexão aprofundada, pensando mais sobre as questões postas.

O primeiro contato com as rodas de história acontece, geralmente, na escola, na qual o(a) professor(a) é o(a) responsável por mediar a leitura. A esse respeito, Corsino (2010, p. 186) esclarece que “a mediação do adulto é o ponto-chave das primeiras leituras. É ele quem organiza o ambiente e quem empresta sua voz ao texto. Seus gestos, entonações, intervenções e até mesmo as traduções alteram a obra e revelam o que e como a criança deve ler”.

Por esse motivo, a mediação do(a) professor(a) é tão importante nas rodas de história, e ela só acontece com qualidade quando há um planejamento bem elaborado. Brandão e Rosa (2010, p. 36) afirmam também que “o contato das crianças com a história é mediado pela voz da professora”. Esse é outro tópico muito importante na mediação das rodas de histórias: a leitura do(a) professor(a) em voz alta. Essa atividade constrói uma relação entre professor e aluno através da linguagem. As autoras enfatizam que a principal relevância da leitura em voz alta é o fato de as crianças compreenderem o significado da leitura e entenderem que no papel que a professora está lendo tem informações e há comunicação.

Mas, o que é recomendado ler para alunos da Educação Infantil? De acordo com Brandão (2006, p. 60), “na educação infantil, quando as crianças ainda não leem convencionalmente, é essencial estimular uma postura de busca e elaboração de significados diante dos textos que circulam na escola”. É necessário que o(a) professor(a) busque ler textos que levem os alunos a sentir-se atraídos, textos que tenham verdadeiros significados para eles, que façam parte do seu convívio social. Para isso, recomenda-se que o(a) professor(a) insira nas práticas do dia a dia em sala de aula o uso de diferentes textos para as crianças começarem a construir sentido diante da leitura. É o que salienta Nascimento (2012, p. 21), ao defender que “é essencial, portanto, que a criança tenha acesso a um acervo de boa qualidade, ou seja, livros interessantes com textos bem escritos e bem cuidados em termos gráfico-editoriais”, isto é, textos com uma linguagem de fácil compreensão, com ilustrações e com assuntos que chamem a atenção dos alunos.

METODOLOGIA

A professora que participou da pesquisa atuava em uma turma de Infantil II, de uma Creche Municipal de Garanhuns-PE. Ela tem mais de dez anos de experiência em educação, especificamente no Ensino Fundamental I e II, sendo seu segundo ano na Educação Infantil. É formada em História e tem especialização em Psicopedagogia. A turma que fez parte da pesquisa

era composta por onze alunos com faixa etária entre quatro e cinco anos. O critério de escolha para a pesquisa foi um(a) professor(a) que trabalhasse em sala de aula frequentemente com rodas de história.

Realizamos a coleta de dados da seguinte maneira: fizemos cinco observações de rodas de história, observando apenas os momentos de leitura. As rodas de história observadas duraram em média 18 a 20 minutos. Já a entrevista foi aplicada na creche após as observações. Fizemos, então, as seguintes perguntas:

- 1) Qual a sua formação (Você fez graduação? Em que? Onde? Quando? Você fez alguma pós-graduação? Em que? Onde? Quando?)?
- 2) Há quanto tempo leciona? E especificamente em escola pública? E especificamente na Educação Infantil?
- 3) O que você entende por leitura?
- 4) Quais são as estratégias de leitura que você utiliza na contação de histórias?
- 5) A creche disponibiliza material para as atividades voltadas à contação de histórias? Quais são estes materiais? Eles são de qualidade? São suficientes? São diversificados? Que materiais a creche não disponibiliza e que você mais sente falta de ter? Como faz para suprir a falta desses materiais?
- 6) Que critérios você utiliza para escolher o livro que será usado nas contações de história em sua sala de aula?
- 7) Você procura desenvolver habilidades argumentativas dos alunos a partir da leitura, nas contações de história? Se sim, como?
- 8) Você faz algum planejamento para as rodas de leitura? Como? Onde? O que costuma contemplar nesse planejamento?
- 9) Você concorda que a contação de histórias contribui para o desenvolvimento da argumentação dos alunos desde a educação infantil? De que forma? Justifique.

Todas as coletas de dados foram áudio-gravadas e transcritas. A seguir apresentaremos e discutiremos os resultados obtidos nesta pesquisa.

Como era a rotina da professora e a sua mediação durante as rodas de leitura?

A rotina da professora nas rodas de história era semelhante. As leituras deleites eram realizadas sempre no início da aula. A professora dava início às rodas de leitura sempre chamando os alunos para se sentarem em círculo ao redor dela e falava: “Hora da historinha”. Ela iniciava a leitura de

histórias explorando a capa do livro com os alunos, questionando sobre a opinião deles, mostrando a ilustração e estimulando que tentassem ler o título da história. Após isso, a professora apresentava o(a) autor(a) e o(a) ilustrador(a) da obra. Em seguida, iniciava a leitura sempre com voz alta, entonação e imitando os sons que apareciam na história, por exemplo, fazendo diferentes vozes dos personagens, alguém batendo na porta, etc. Fazia perguntas durante a leitura, sobre o que estava sendo lido, bem como no final. Ao término da leitura, fazia uma pequena reflexão com os alunos sobre a moral da história, comparando algum fato da leitura com a realidade dos alunos e, por fim, fazia uma brincadeira que correspondesse à história.

A professora sempre fazia a leitura sentada no chão com os alunos ao seu redor. O livro ficava voltado para ela, mas, quando terminava de ler cada página, mostrava para os alunos as ilustrações ou, quando fazia perguntas de antecipação de sentidos, mostrava a imagem antes da leitura da página. Não passava o livro de mão em mão, mostrava perto dos alunos a página de uma vez só, para todos, entretanto, mostrava o tempo necessário para os alunos observarem bem as ilustrações. Como eram poucos alunos, eles conseguiam ver. É o que recomenda Corsino (2010, p. 193): “A leitura da ilustração faz parte da leitura da obra como um todo e é necessário dar tempo e espaço para as crianças observarem e se afetarem pelo texto visual”. No final da leitura, a professora deixava o livro disponível para os alunos folhearem.

Antes da leitura a professora fazia perguntas apenas sobre a exploração da capa, por exemplo: “Alguém conhece esse personagem?”, “Essa história vai falar sobre o quê? O que vocês acham?”, dentre outras. Durante a leitura a professora realizava, na maioria das vezes, perguntas para antecipar sentidos e perguntas que estavam explícitas no texto. No final da leitura a professora fazia poucas perguntas sobre o texto e realçava perguntas subjetivas e reflexivas, como: “Vocês acharam corretas essas atitudes do rato e do macaco?”, “Vocês gostaram da história?”, “E vocês como devem se comportar?”, “Pode deixar os colegas fora da brincadeira?”, entre outras. Dessa forma, seguia os três momentos de leitura defendidos por Solé (1998): o antes, o durante e o depois da leitura.

Com relação ao uso de materiais além do livro durante a leitura, o único objeto utilizado para as rodas de leitura pela professora era um pano.

Em uma roda o utilizou para os alunos se sentarem no chão com ela e, em outra roda, o utilizou para fazer uma “cabana” para todos ficarem embaixo durante a leitura. Em uma roda de leitura específica a professora levou dois balões e uma caixa para fazer uma brincadeira no final da leitura, mas, infelizmente, os balões estavam furados.

No decorrer da leitura, a professora buscava envolver todos os alunos fazendo perguntas durante a história e, quando algum aluno se dispersava, ela os chamava pelo nome, por exemplo: “O que será que eles fizeram com a gaivota, Bianca?”. A interação entre a turma acontecia a partir das perguntas realizadas pela professora. Quando um aluno respondia, outros também expressavam suas opiniões, seguindo, dessa maneira, o que propõe o RCNEI (1998) sobre as rodas de história ao salientar que as rodas proporcionam a troca de informações, o que amplia a interação do grupo e auxilia na aprendizagem.

Percebemos que a mediação da professora nas rodas de leitura era sempre a mesma. A professora proporcionava uma boa roda de leitura, contudo, sentimos falta do uso de outros materiais, como adereços para a leitura de histórias, o que deixaria a atividade mais dinâmica e atrativa. A professora nos relatou que, todos os dias, proporciona à turma rodas de leitura, o que é fundamental para a aprendizagem das crianças. Como defende Brandão e Rosa (2010), a leitura deleite é indispensável para o desenvolvimento de diversas habilidades, dentre elas a linguagem oral e escrita.

As rodas de leitura praticadas pela professora apresentavam diversas finalidades, como: atividade para promover um momento de lazer, atividade para trabalhar determinado tema e atividade para estimular o senso crítico das crianças a partir da moral da história. Verificamos sempre a leitura em voz alta da professora durante as rodas de história, o que é crucial, pois, como salienta Brandão e Rosa (2010), é através dessa mediação que a criança compreende que aquele texto que a professora está lendo tem

¹ Nome fictício.

significados, estimulando, assim, a curiosidade dos alunos e a vontade de aprender a ler. Além disso, os alunos compreendem, observando a entonação da professora, a maneira mais adequada de ler.

Que estratégias de leitura foram utilizadas pela professora durante as rodas de leitura?

Como estratégias de leitura nas rodas de história, a professora realizava perguntas sobre informações explícitas do texto, conhecimentos prévios, antecipação de sentidos no texto e avaliação e controle da compreensão do texto.

As duas estratégias de leitura mais utilizadas pela professora foram as de selecionar informações explícitas do texto e a de antecipar sentidos no texto. A primeira se dava quando ela realizava perguntas a partir do que estava sendo lido e foram constatadas dezessete perguntas desse tipo, como, por exemplo: “O que aconteceu no início da história?”, “O que aconteceu no fim da história?”, “O que Gabriela fez?”, “Eram quantos cabritinhos?”, dentre outras. Já a de antecipar sentidos no texto diz respeito a elaborar hipóteses com os alunos sobre o que poderia acontecer na história, identificada doze vezes nas leituras. Para garantir essa estratégia, a professora fez perguntas como as seguintes: “Vocês acham que o macaco e o gato são amigos nessa história?”, “Do que será que eles vão brincar?”, “O que vocês acham que vai falar essa historinha?”, “Quem será o Filisteu?”, e etc. As perguntas referentes a essas duas estratégias foram utilizadas pela professora a fim de chamar a atenção dos alunos para o texto, tanto para compreenderem o que estava sendo lido, como para provocar a curiosidade dos alunos em saber o que aconteceria no decorrer da leitura.

Outra estratégia aplicada foi a ativação dos conhecimentos prévios, por meio de perguntas como: “O curupira é protetor de quê?”, “Quem é o caipora?”, “O que é birra?”, entre outras. Ao todo, foram feitas sete perguntas para essa estratégia durante as rodas de leitura observadas. Essas perguntas, como destaca Solé (1998), facilitam a compreensão do texto, uma vez que são aplicados conhecimentos já existentes às novas informações.

Outra estratégia utilizada pela professora foi a de avaliar e controlar a compreensão do texto, através dos seguintes questionamentos: “Será que é a história do gato e do rato mesmo?” e “Rita aprendeu a lição?”. Essa estratégia foi empregada apenas duas vezes, fazendo com que os alunos não desenvolvessem suficientemente habilidades de criar inferências e comprová-las ou alterá-las no fim da leitura.

Por sua vez, diagnosticamos a ausência de duas estratégias de leitura, são elas: traçar objetivos para a leitura e elaborar inferências. Essa ausência resulta numa roda de leitura mais simplista, uma vez que foram utilizadas, em sua maioria, apenas duas estratégias e houve um desequilíbrio em relação às demais. Entendemos, ainda, que isso pode afetar a aprendizagem dos alunos, fazendo com que eles não compreendam a importância de determinada leitura e o motivo pelo qual está sendo lida. A não aplicabilidade dessas perguntas pode provocar a desmotivação em prestar atenção, a não criação de significados sobre o que está sendo lido e o não desenvolvimento de capacidades de reflexão sobre uma interpretação feita no início da leitura (a partir das informações iniciais) com uma conclusão realizada no término da leitura (com as demais informações do texto).

Destacamos como possível motivo para a ausência de tais estratégias a falta de planejamento para as rodas de leitura por parte da professora, pois ela relatou na entrevista que fazia o planejamento através do tema gerador vivenciado na unidade, porém esse planejamento abrangia apenas a escolha de um livro que fizesse parte da temática em seu conteúdo e moral da história, mas não planejava as perguntas a serem feitas para contemplar todas as seis estratégias de leitura.

Questionamos a professora a respeito do que ela entendia sobre leitura e quais as estratégias de leitura utilizadas para as rodas. Sobre isso, ela respondeu:

Leitura é o passo para iniciar a leitura de mundo deles, a leitura ensina muito como lidar com as situações diárias, com os problemas, estimula a imaginação, enfim.

Já em relação às estratégias de leitura, ela relatou:

Perguntas antes da leitura para introduzir a história, perguntas para levantar o questionamento com relação ao que foi lido, ao conteúdo, através de conversa e do uso de materiais.

A partir dessas duas respostas, pensamos que o entendimento da professora sobre o que é ler interfere na sua mediação das rodas, pois ela costuma fazer, ao final da leitura, uma reflexão sobre a história, relacionando-a à realidade dos alunos e provocando uma reflexão sobre a leitura de mundo deles a partir do que foi lido no texto. Observamos, também, que a professora faz perguntas antes, durante e depois das leituras, porém, as perguntas realizadas pela professora focam mais nos sentidos expressos objetivamente pelo texto, não precisando fazer uma reflexão aprofundada ou debater diferentes ideias.

A esse respeito, Brandão e Rosa (2010, p. 73) enfatizam que “a professora ensina a compreender um texto a partir do momento em que formula perguntas interessantes sobre o mesmo, escuta e reage às respostas das crianças”. Notamos que as estratégias mais utilizadas pela professora (selecionar informações explícitas do texto e antecipar sentidos no texto) são, possivelmente, as mais fáceis de serem aplicadas numa roda de história, então, supomos que esse seja o motivo para a grande quantidade de perguntas para essas estratégias e a redução ou ausência das demais, o que pode, conseqüentemente, interferir na aprendizagem da compreensão pelos alunos.

Outro ponto que a professora não correspondeu ao que esperávamos foi o fato de não fazer questionamentos ou introdução que fizessem os alunos refletir sobre o motivo e a importância de realizar determinada leitura, o que ocasionou a dispersão de alguns alunos. Reiteramos que essa ausência pode ter acontecido pela carência de um planejamento elaborado mais detalhadamente ou mesmo pela falta de conhecimento aprofundado da professora sobre todas as estratégias de leitura.

Observamos, ainda, nas rodas de leitura que a professora aplicava muitas perguntas reflexivas ou subjetivas para os alunos e compreendemos que ela realizava esses questionamentos para familiarizar o que estava no texto com o meio sociocultural dos alunos, ou seja, buscava contextualizar o que estava sendo lido com a vivência dos alunos. A seguir, apresentamos

uma roda de história observada na pesquisa em que a professora abrangeu a maioria das estratégias de leitura indicadas.

Essa observação foi realizada no dia 11/12/2017. O tema gerador para este mês foi “Os Valores da sociedade (honestidade, verdade, lealdade, etc.)”. Esta roda de leitura teve duração de 15 minutos e a professora utilizou o livro “Rita, não grita!”, de Flávia Muniz². Ela deu início à leitura da história apresentando a capa do livro e mostrando quem era Rita, a personagem principal da história. Também apresentou o autor e o ilustrador da obra. No início, a professora fez uma pergunta para selecionar informações explícitas do texto: “O que Rita está fazendo?”. Com o intuito de motivar os alunos para a leitura, fez as seguintes perguntas: “Vamos conhecer a historinha?” e “Quem quer conhecer a historinha de Rita?”. Durante a leitura, a professora leu com entonação e, para estimular os conhecimentos prévios dos alunos, perguntou: “O que é birra?”. A professora fez algumas perguntas para estimular a opinião dos alunos, como: “A melhor solução para resolver as coisas é gritar e espernear?” e “Qual a melhor solução?”. Para antecipar sentidos no texto, a professora questionou: “Vocês acham que a Rita vai espernear dessa vez?”, “Será que Rita aprendeu a lição?”. Em seguida, a professora perguntou: “Qual foi a lição?” e “Qual foi a brincadeira que apareceu na história?”, abrangendo a estratégia de leitura selecionar informações explícitas do texto. Ao finalizar a história, a professora fez uma pergunta a fim de estimular a avaliação e o controle da compreensão do texto: “Rita aprendeu a lição?”, uma vez que o foco principal da leitura era o comportamento de Rita. Empregando novamente perguntas de opinião, a professora questionou: “Gritar resolve as coisas?”, “Chorar resolve?”, “O que vocês acharam da história?”, “O que vocês aprenderam com a história?”, “Quem aqui fala gritando?” e “Pode gritar com tudo?”. Para finalizar o momento da roda de leitura e refletir sobre a moral da história, a professora tentou mostrar aos alunos que nos

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qEt9G6ERvOc>

momentos difíceis e nos problemas vivenciados deve-se ter paciência e que para não perder as amizades é necessário não fazer birras.

O RCNEI (1998, p. 141-142) destaca algumas estratégias de leitura a serem utilizadas nas rodas de história:

São inúmeras as estratégias das quais o professor pode lançar mão para enriquecer as atividades de leitura, como comentar previamente o assunto do qual trata o texto; fazer com que as crianças levantem hipóteses sobre o tema a partir do título; oferecer informações que situem a leitura; criar um certo suspense, quando for o caso; lembrar de outros textos conhecidos a partir do texto lido; favorecer a conversa entre as crianças para que possam compartilhar o efeito que a leitura produziu, trocar opiniões e comentários etc.

Nessa roda de história mencionada, pudemos constatar algumas orientações guiadas pelo RCNEI que a professora utilizou, como, por exemplo, a realização de “perguntas para levantar hipótese”, de “perguntas para detectar algumas informações do texto”, de “perguntas com suspense, buscando antecipar sentidos” e de “perguntas de opiniões sobre o texto”. Identificamos que, mesmo não contemplando todas as estratégias de leitura indicadas pelos autores citados neste trabalho, a professora realiza uma boa roda de leitura, podendo, entretanto, enriquecê-la ao trabalhar também as demais estratégias.

Que textos foram escolhidos pela professora para ler nas rodas de história?

Os livros utilizados pela professora para ler durante as rodas de história foram os seguintes: “Curupira, brinca comigo?”, “O lobo e os sete cabritinhos”, “As coisas que a gente fala”, “Boladas e amigos” e “Rita, não grita!”. Identificamos que todos são obras da literatura infantojuvenil, o que é crucial para as rodas de história na Educação Infantil, já que são livros dedicados especialmente às crianças e adolescentes.

Todavia, a minoria dos livros são obras de autores conhecidos na literatura infantojuvenil, como os livros “As coisas que a gente fala”, de Ruth Rocha, e “Boladas e amigos”, de Ana Maria Machado. Essa ausência de

textos com autores mais conhecidos acontece, provavelmente, pela falta de diversidade de livros na creche.

Ao questionarmos na entrevista sobre o critério de escolha para os textos a serem utilizados nas rodas de leitura, a professora respondeu que escolhe a partir do tema gerador do mês. Por exemplo: no mês de agosto, estavam vivenciando a temática do folclore, por isso escolheu o livro “Caipora, brinca comigo?”. Dessa maneira, a professora escolhe livros que tenham a ver com o tema gerador.

Percebemos que os livros aplicados nas rodas de leitura, em sua grande maioria, eram muito ilustrados e coloridos sendo, dessa forma, atrativos para as crianças. Os livros também eram pequenos e a linguagem era de fácil compreensão, o que é ideal para a faixa etária das crianças (quatro anos). Por sua vez, os textos não eram curtos, o que possibilita o uso das estratégias de leitura. As letras dos textos eram pequenas, prejudicando um pouco a observação das letras pelas crianças ao folhear os livros.

Perguntamos para a professora sobre os materiais ofertados pela creche para as rodas de leitura. A esse respeito, ela respondeu que são disponibilizados alguns livros de literatura, mas que nem sempre tem livros sobre determinada temática. Diante disso, a professora, então, traz de casa ou pede emprestado para outros professores. Ela relata ainda a dificuldade da falta de variedade de livros da creche, mas destaca que, os que têm, são de boa qualidade. Nas observações, verificamos que apenas um dos livros utilizados pela professora fazia parte do acervo da creche, o livro “Boladas e amigos”, sendo os demais de uso pessoal da professora. Em relação a esse aspecto, o RCNEI (1998, p. 143) aponta que “ter acesso à boa literatura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura”.

Por fim, constatamos que os livros, em sua maioria, possuem sentidos explícitos, o que interfere na criação de inferências, pois as perguntas que a professora realizou a partir das leituras eram apenas objetivas ou subjetivas, ocasionando respostas curtas e diretas dos alunos. Apesar disso, os livros apresentaram aspectos importantes, como: serem livros de literatura infanto-juvenil, com linguagem de fácil compreensão e adequados para a idade das crianças; as ilustrações chamarem a atenção dos

alunos; os textos não serem tão curtos, mas também não serem tão longos, o que permitiria à professora aplicar diferentes estratégias de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que, mesmo com a ausência de algumas estratégias de leitura, a professora realizava boas rodas de leitura, proporcionando momentos prazerosos, o desenvolvimento de habilidades, o estímulo à comunicação e a interação de toda a turma. Todavia, diagnosticamos uma possível falta de conhecimento da professora sobre algumas estratégias de leitura, o qual pode ocorrer por diversos fatores, dentre eles a ausência desse estudo na sua formação inicial e continuada. Por fim, com esta pesquisa, buscamos discutir sobre a importância de trabalhar rodas de leitura diárias na Educação Infantil e suas estratégias, considerando os benefícios adquiridos pela leitura para as crianças.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. Entrando na roda: as histórias na educação infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. (Org) *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 33 a 51.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In: BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo; SOUZA, Ivane Pedrosa (Org). *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 59 a 76.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 1ª a 4ª séries. Introdução. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 2001.

COLOMER, Teresa e CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca e COSSON, Rildo (Org.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 183 a 204.

CRAMER, Eugene e CASTLE, Marrietta. *Incentivando o amor pela leitura*. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artmed, 2001.

NASCIMENTO, Bárbara. *Argumentação nas rodas de história: reflexões sobre a mediação docente na educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Recife, 2012.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

SOLÉ, Izabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PRÁTICAS INTERATIVAS NO CONTEXTO EDUCATIVO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE O SILENCIAMENTO NAS AULAS DE LEITURA

Josimar Soares da Silva

Patrícia Cristina de Aragão

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na contemporaneidade, o processo de valorização da leitura por parte dos alunos leitores, e até mesmo pelos professores, requer um pensamento reflexivo em relação à sua importância para o processo ensino e aprendizagem de alunos da rede pública de ensino, como também de alunos de escolas privadas. O professor deve atentar basicamente na construção de leitores efetivos, ou seja, que estes sejam capazes de compreender e interpretar o que leem, e que a partir da prática venha a contribuir para o processo de aprendizagem de seus discentes.

Quando falamos em formação de leitores, o que entendemos por leitores efetivos? O que determina se meu aluno é leitor ou não? Que práticas de leituras são adotadas em sala de aula que contribuem para a efetivação do aluno - leitor? Como a leitura favorece ao aprendizado? Quais as concepções de leitura que adotamos em sala? O que meu discente compreende por leitura? Quais tipos de leituras são apresentados para o aluno? Que habilidades se pretende desenvolver no aluno através da leitura? Que práticas e estratégias de leitura devem ser selecionadas para a efetivação do aluno-leitor?

Pensando em práticas de leitura interativas em sala de aula, sendo essas práticas entendidas como resultado do processo de leitura a partir de estratégias que se configuram como atividades realizadas antes, durante e após o processo de leitura. Buscamos pensar o ensino através dessa vertente, em que o uso constante dessas práticas favorecerá a compreensão e a

interpretação dos textos. São as práticas de leitura em sala de aula que rompem as paredes da instituição, são ferramentas primordiais para o desenvolvimento da leitura significativa, isto é, aquela que o estudante consiga compreender o texto por meio da sua compreensão e de sua interpretação. Seu uso permite compreender e interpretar de forma autônoma os textos lidos e busca despertar o professor para a importância em desenvolver um trabalho eficiente no sentido da formação do leitor autônomo, crítico e reflexivo, em que ele possa fazer uso dessa formação em situações reais.

O aluno, para entender as práticas de leitura, deve ser conduzido a praticá-las através da integração dessas práticas em determinadas situações reais de leitura. Quando tratamos da compreensão e interpretação de textos o aluno deverá ser exposto em situações que garantam a efetivação desta aprendizagem. E é aliando teoria e prática que proporcionaremos um aprendizado significativo para o corpo discente garantindo-lhes uma ampliação não apenas textual, mas também intelectual enriquecendo os aspectos humanísticos e criativos, do ato de ler.

Na sociedade em que vivemos, o hábito de ler é muitas vezes deixado para segundo plano. Há uma velha concepção que diz o brasileiro não gosta de ler e não busca desenvolver tal habilidade. Através deste trabalho, pretendemos analisar e investigar as concepções que se tem de leitura(s), como as práticas são utilizadas em sala de aula, como é desenvolvida a interação por meio da leitura, como monitorar o aprendizado a partir de práticas interativas de leitura (esse processo se dará por meio do acompanhamento das atividades de realizadas), como também verificar as capacidades de compreensão e interpretação de textos escritos e como se dá a edificação dos hábitos de leitura interpretativa (atividade de Leitura que considera a construção do significado por meio da interação entre: texto, leitor, autor e contexto.) e compreensiva de produções escritas (atividade de leitura que considera a construção do significado por meio da interação entre leitor e texto, não levando em conta os demais aspectos presentes no processo de leitura, a saber: contexto). É relevante para nosso projeto o desenvolvimento de habilidades estratégicas e disposições favoráveis a

leitura, as capacidades de decifração, a fluência em leitura e a compreensão dos textos.

Tendo em vista o estudo das práticas interativas de leitura, buscamos verificar as dificuldades na mediação dessas práticas presentes na sala de aula, que podem ser do conhecimento discente ou não e se elas são utilizadas pelo docente. Nesse sentido, o uso das práticas interativas de leitura possa estar sendo praticado ou simplesmente internalizado no subconsciente do aprendiz. Portanto, independente da abordagem metodológica que seja adotada em sala de aula ou da habilidade linguística que esteja sendo trabalhada, a leitura se faz presente nesse contexto. Sendo assim, torna-se de suma importância a aplicabilidade de práticas interativas de leitura para a construção do conhecimento, visando aprimorar e ampliar a habilidade de compreensão textual, por meio da utilização dessa ferramenta pedagógica, tornando a aprendizagem mais significativa.

Partindo desse patamar, temos como objetivos neste trabalho analisar as práticas de leituras desenvolvidas pelo professor em sala de aula e como o silenciamento dos aprendentes se refletem nessas estratégias.

PRÁTICAS DE LEITURA NO ESPAÇO EDUCATIVO ESCOLAR

Na República Federativa do Brasil, o ato de ler constitui-se em um problema complexo, muitas das vezes ocasionado pela simples escolha de uma determinada concepção de leitura que são adotadas nas instituições de ensino e que tais concepções são propagadas em escalas alarmantes pelos profissionais envolvidos nesse processo.

A leitura é algo extremamente relevante que permite ao processo cognitivo subsídios indispensáveis para a formação do aluno-leitor ou de outros indivíduos envolvidos nesta atividade. Ou seja, ela é: “forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação” (SOARES, 2000, p. 19). Essa perspectiva de leitura nos direciona, normalmente, ao aproveitamento de atividades envolventes, que nos remete ao mundo da imaginação, das interrogações, das reflexões a serem moldadas, construídas

ou reconstruídas a partir do hábito da leitura, dos objetivos que podem ser alcançados ou não pelo aluno-leitor, como também das hipóteses que são entrecruzadas entre o aluno-leitor e o texto lido, que podem ser objetos de aceitação ou contradição em meio à interação entre eles.

Observando as diferentes concepções teórico-metodológicas, para as definições de leitura e as práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula, é relevante para o professor conhecer os diversos modelos teóricos de leitura, visto que, a posse desse conhecimento implicará na adoção de uma didática favorável e adequada para a difusão de leitores autônomos, críticos e reflexivos. Além disso, consideremos que a leitura é fator basilar para a aprendizagem de todas as disciplinas apontadas no currículo escolar de qualquer instituição. Sendo assim, acreditamos que a capacidade e o hábito da leitura possam contribuir para o processo de escolarização dos alunos-leitores. Tendo em vista a estreita relação entre as concepções de leitura e as práticas de ensino, abordaremos as concepções de leitura que representam diferentes momentos da evolução de investigação nessa área do conhecimento. Podemos indagar sobre o que é leitura? Quais as concepções de leitura? O que é leitura interativa? Em que se baseia esta interação leitor-autor? Qual contribuição terá ao utilizar a concepção de leitura interativa? E que tipo de interação é esse envolvido no ato de ler?

Revisitando concepções de leitura e sua aplicação

Não é fácil conceituar leitura. Entretanto, se adotarmos uma concepção simplista poderíamos usar a concepção do dicionário Aurélio (2001), que diz: [...]. 3. Tec. Operação de percorrer, em um meio físico, seqüência de marcas codificadas que representam informações registradas, e reconvertê-las à forma anterior (como imagens, sons, dados para processamento.).

No entanto, a relação de atribuição de sentido tem sido objeto de análise de diversas áreas. O ato de ler, compreendido anteriormente como receber, tirar, transmitir conhecimentos, possui outra concepção que supera esse pensamento inicial. Direcionado pelo processo de leitura compreensiva

e interativa, essa definição se propagou para uma nova visão mais interativa e dinâmica.

Nos dias atuais, o processo de leitura é visto como um processo dialógico, visando a um processo de interação que se desenvolve na interação entre o leitor e o autor, norteados pelo texto, estando todos os participantes situados em um determinado espaço de tempo histórico-social. Essa concepção de interação leitor-texto-autor se baseia na concepção backthiana de leitura em que o que está aportado nesta atividade é o processo dialógico, estabelecendo assim uma relação cultural e ideológica entre leitor-texto-autor. “A leitura é uma atividade complexa devido aos múltiplos processos cognitivos utilizados pelo leitor ao construir o sentido de um texto” (KLEIMAN, 2004, p.29), ou seja, ela “não se dá linearmente, de maneira cumulativa, em que a soma do significado das palavras constituiria o significado do texto” (TERZI, 2002, p. 15).

O ato de ler deve ser entendido como um ato ativo e dinâmico, no sentido em que o “texto tem um potencial de evocar significado, mas não tem significado em si mesmo” (MOOR et al., 2001, p. 160). É nesse sentido que moldamos a interação entre leitor-texto-autor em que a prática social de ambos envolvidos proporcionará a construção do sentido daquilo que se lê. Levando em consideração essas concepções de leitura, esboçaremos abaixo um breve resumo das concepções de leitura adotadas em sala de aula. Como por exemplo: leitura como decodificação; leitura como processamento cognitivo; leitura como prática social; leitura interativa em sala de aula; dentre outras.

A leitura como decodificação é considerada a mais tradicional entre todas as concepções de leitura e seus fundamentos básicos consolidam-se em decodificar os sinais grafofônicos. Sua fundamentação está amparada na tese de que o ato de ler se fundamenta no âmbito sequencial e automático de decodificação, não considerando a própria compreensão daquilo que se está lendo.

Uma das representatividades desse estudo de leitura é o de Gough (1976 – apud Kleiman 1989). Nessa concepção o autor busca fazer do esboço sequencial das etapas do processo de leitura (conhecimento das letras, sílabas, palavras, frases etc.), ao mesmo tempo em que menospreza a

interação (leitor-texto-autor) existente no processo de leitura. O ensino ancorado por essa concepção de leitura, tem como resultado, a fossilização em planos inferiores de escrita, desenvolvendo dificuldades de interpretação e compreensão nos níveis maiores do texto (parágrafos, períodos, texto.).

Outra prática de leitura desenvolvida em sala é a em voz alta, em que se objetiva a propagação de uma leitura correta por todos, em que apresenta o objetivo de compartilhar a mensagem de um determinado texto sem considerar outros aspectos do processo de leitura, como por exemplo, a construção de significados daquilo que se está lendo. Então, podemos afirmar que esse tipo de leitura é aquele em que decodificamos o signo linguístico sem nos determos a mensagem que se quer transmitir. Ressalta Braggio (1982) que as práticas de ensino norteadas por esta concepção tendem a formar indivíduos que passam pela escola, mas que dificilmente usarão a língua escrita funcionalmente em suas vidas. Esse fato é constatado a partir das dificuldades apresentadas por estudantes do Ensino Fundamental e Médio na prática da oralidade, da escrita e da própria interpretação textual.

No âmbito evolutivo da leitura, agora vamos nos orientar pela concepção de leitura como processo cognitivo. Neste sentido a leitura não é vista como simples forma de decodificação, para decifrar o texto. O ato de ler agora é compreendido como construção permanente de significados através de conhecimentos adquiridos por leitores. Uma das principais representatividades dessa concepção é a de Goodman (1976 – apud Kleiman, op. Cit.), sua visão então, está elencada em uma dimensão psicolinguística com ênfase na adivinhação do material a ser lido. Contribuindo para isso, o mapeamento de todas as informações relevantes do material disponível para sua compreensão e interpretação. Notadamente, o processo evolutivo da leitura destaca outro aspecto fundamental para compreensão da aplicabilidade desta prática que é: a leitura como prática social.

No processo evolutivo dos estudos da leitura, o ato de ler em uma perspectiva de prática social tem um grande avanço em que o leitor passa de um simples decodificador de sinais grafofonológicos para uma perspectiva de construção de significados do texto, no qual o texto passa de objeto

determinado para um objeto de diversas interpretações, sendo considerado indeterminado.

A leitura, nesse sentido, sustenta a tese que o ato de ler não é simplesmente a interação entre leitor-texto, mas configura-se em uma correlação de responsabilidades múltiplas entre ambos em que procuram dar significado ao texto. Nessa linha de pesquisa, Soares (1998) aponta o ato de ler a partir de uma vista de fora acerca do processo, tendo-o em vista como uma “interação verbal entre indivíduos socialmente determinados” (SOARES, 1998, p. 18).

As relações sociais para essa autora determinam o acesso à leitura ou à sua produção, essas afinidades necessitam serem levadas em consideração ao serem aplicadas ao ensino. Segundo Soares (1998, p. 28) os formadores de leitores, alfabetizadores, professores, bibliotecários, possuem em mãos um papel comprometedor na transformação social, em que sejam ou não conscientes da proporção de reprodução, ao mesmo sentido que, haja uma contradição presentes nas condições sociais do ato de ler ou da própria leitura em si, que tenham lutado ou não para a obtenção da possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere.

Nessa corrente, temos outra contribuição que é a de Foucambert (1994, p. 6), segundo esse autor “ler é explorar a escrita de uma maneira não linear.” Sendo assim, para ele, aprender a ler é algo semelhante a adivinhar as coisas referentes ao texto. Ainda defende que a escola, ao alfabetizar a criança, deve proporcionar meios para a efetivação de leitores, proporcionando a noção de poder inerente à natureza da escrita.

Dada a complexidade do ato de ler, podemos perceber que, a partir das diferentes concepções de leitura apresentadas aqui, há uma forte complexidade que se enfatiza no decorrer do processo do ato de ler. Esse processo de leitura inicia quando o leitor entra em contato com o material gráfico e segue um percurso que permeia as condições sociais de produção e socialização, configurando-se na interação entre leitor/autor/texto/contexto mediados pelo texto. Esses aspectos devem ser considerados para que se possa ser construído um conhecimento amplo sobre a análise desse objeto. Apresentamos a seguir o percurso metodológico de nossa pesquisa.

PERCURSOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS

Introduzidos na perspectiva dos estudos da interação, nosso trabalho se fundamenta nas teorias da Análise da Conversação (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006; MARCUSCHI, 1991); na Pragmática (ARMENGAUD, 2007; LENVINSON, 2007); na interação existente entre os elementos verbais e não verbais de ACIOLI, (2007); a Interação KOCH, (2006) e na Sociolinguística interacional (GUMPERZ, 1982), este capítulo ressalta a relevância dos elementos verbais e não verbais na construção dos sentidos do texto nas aulas de leitura (esses aspectos da linguagem não verbal contribuem para somar sentidos ao que está sendo dito por meio da linguagem verbal), na interação em sala de aula no Ensino Fundamental II (7º Ano) nas aulas de língua portuguesa através dos usuários da língua (alunos-professor). Precisamente, este capítulo enfatiza como a interação professor-aluno e o silêncio provocado nas aulas de leitura em língua portuguesa podem favorecer o desenvolvimento da compreensão e produção de sentidos a partir da leitura.

Partindo para a interpretação e descrição dos momentos interacionais na sala de aula, analisamos esse contexto pela perspectiva da Pragmática, considerando os usuários participantes (professor-aluno). Nesses eventos interacionais, a análise é feita de acordo com o ponto de vista dos participantes, é necessário considerar o contexto social do uso da linguagem (LENVINSON, 1983). Comungando deste pensamento Armengaud (2006) conceitua o que é contexto.

O conceito de contexto: entende-se com ele a situação concreta em que os atos de fala são emitidos, ou proferidos, o lugar, o tempo, a identidade dos falantes, etc., tudo o que é preciso saber para entender e avaliar o que é dito. Percebe-se o quanto o contexto é indispensável quando se está privado dele, por exemplo, quando os atos de fala lhe são narrados por um terceiro, em estado isolado; geralmente eles se tornam ambíguos, inavaliáveis. Inversamente, a linguagem científica e, também, a linguagem jurídica sempre se esforçaram para fazer passar em seus 'atos de fala' – que são, os mais das vezes, textos escritos – todas as informações contextuais necessárias ao bom entendimento do que é formulado. (ARMENGAUD, 2006, p. 13)

De acordo com esse conceito, em quaisquer eventos interativos, a linguagem em uso só pode ser analisada partindo de seus usuários, ou seja, de suas ações, intenções, lugares sociais que ocupam, palavras e contexto em que se insere. No contexto da sala de aula, nossa análise se baseou na interação entre professor-aluno e no elemento não verbal, a saber, o silêncio que se fazia presente nas aulas de leitura.

Inserido também na Sociolinguística Interacional, que busca compreender e analisar os elementos linguísticos e não linguísticos na organização social do discurso, essa teoria busca interpretar os padrões sociais e culturais do comportamento do ser humano, tentando compreender até que ponto o silêncio pode sinalizar as objeções interativas e comunicativas dos alunos a partir das aulas de leitura realizadas pelo professor. Sendo assim, como os elementos verbais e não verbais dos usuários (professor-aluno), pode contribuir para compreender e sinalizar os seus comportamentos culturais, seus valores e suas expectativas no evento interacional em sala de aula, ou seja, os elementos verbais e não verbais são caracterizados como social e culturalmente marcado. Segundo Gumperz (2002),

as pistas de contextualizações são todos os traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressupostos contextuais. Tais pistas podem aparecer sob várias manifestações dependendo do repertório lingüístico, historicamente determinado, de cada participante. (GUMPERZ, 2002, p. 152)

Ao observar o processo ensino e aprendizagem da leitura em sala de aula, deduzimos que é possível traçar significados interativos e funcionais nas aulas de leitura durante a interação em sala de aula, isto é, como esses elementos podem favorecer e contribuir para o desenvolvimento da compreensão da leitura de forma efetiva. De acordo com Gumperz (2002), essa compreensão se dá a partir de pistas de contextualização que estão imbrincadas na interação.

Para concretização deste trabalho, utilizamos como método de análise, a Análise da Conversação (MARCUSCHI, 19991; ARMENGAUD, 2006; KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). Neste trabalho, buscamos

descrever o uso dos elementos linguísticos e não linguísticos (sinônimos para elementos verbais e não verbais) pelos usuários (professor-aluno) no percurso de processos interativos nas aulas de leitura em língua portuguesa. Para a pesquisa, os estudos em interação em sala de aula contribuem com o resultado do uso do verbal e do não verbal como forma de (re) construir o processo ensino e aprendizagem e compreensão da leitura. Este estudo vem favorecer e fortalecer as atividades de ensino, a partir da compreensão do silêncio no âmbito escolar. Portanto, este trabalho analisou o silêncio nas aulas de leitura, de forma que esse elemento contribuísse para sinalizar as intenções comunicativas e interativas nas aulas de leitura em sala de aula e a partir de conversas com outros professores da área para perceber quais as implicações para o ensino dela.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nossa pesquisa visa investigar um grupo social em específico, procuramos analisar o processo interacional nas aulas de leitura e o silêncio que se faz presente durante esse evento interacional. Tomamos como base a pesquisa etnográfica de cunho qualitativa. Visto que, segundo Leite (2008): “A pesquisa etnográfica visa compreender, na sua cotidianidade, os processos do dia a dia em suas diversas modalidades. Tratar-se de um mergulho no microssocial, olhado com uma lente de aumento.” (LEITE, 2008, p. 119). No nosso caso, investigamos a interação professor-aluno nas aulas de leitura e o reflexo do silêncio durante o dia a dia dessas aulas. É de cunho qualitativo porque visa “o desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’ no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornaram-se ‘invisíveis’ para os atores que delem participam.” (BORTONI-RICARDO, 2013, p. 49)”. Para concretizarmos nossa pesquisa utilizaremos alguns instrumentos de pesquisa como a observação de um determinado grupo social e a aplicação de entrevistas para os professores.

O contexto em que inserimos nosso trabalho é uma instituição (escola) Regular Pública de Ensino Fundamental II: Escola Municipal Maria

Pessoa Cavalcanti (E.M.M.P.C.), em Umbuzeiro, Paraíba. O Componente Curricular é a Língua Portuguesa, que possibilita a interpretação e a compreensão de textos em nossa língua materna. Os participantes da análise são os alunos e os professores dessa escola.

A coleta de dados foi feita a partir da observação. No primeiro momento foram observadas as aulas de leitura em língua portuguesa durante 2 meses, nesse primeiro momento levantamos o corpus, um total de 8 aulas, totalizando 16 horas aulas através de anotações e de pequenas filmagens em vídeo. De acordo com a nossa pesquisa, que é etnográfica, só foi possível sua concretização a partir da observação, descrição e interpretação das práticas discursivas do professor e dos alunos na interação em sala de aula nas aulas de leitura. Toda a pesquisa foi desenvolvida sem nenhuma intervenção do pesquisador.

Descrição e análise do corpus

A presente aula foi ministrada em uma turma do Ensino Fundamental II, em uma turma do 7º Ano regular composta por 27 alunos com faixa etária de 13 a 16 anos, nessa aula alguns alunos faltaram. A proposta da aula foi trabalhar com algumas tirinhas da personagem Mafalda. Foi escolhido esse personagem de acordo com o livro didático da turma que apresentava as tirinhas em sua composição. Escolheram-se as tirinhas que abordavam o assunto da desigualdade social. Segue abaixo as três tirinhas que foram trabalhadas em sala. Todas retiradas de uma página da internet.



Fonte: <http://www.google.com.br/search?q=tirinhas+mafalda+desigualdade+social>. Acessado em 02 de maio de 2020.

A aula foi desenvolvida da seguinte maneira: os alunos foram dispersos em círculo. Foi dado um tempo para fazerem uma leitura silenciosa individualmente. Em seguida o professor inicia a aula propondo aos alunos que lessem toda a primeira tirinha. Os alunos começaram a ler em voz alta, mas não houve uma compreensão da tirinha que lida. Os obstáculos foram: falta de entonação com a pontuação, palavras lidas incorretamente, alunos dispersos uns com os outros.

O professor retoma a leitura e começa novamente. Agora individualmente aluno por aluno lerá a mesma tirinha. Começa a atividade de leitura, alguns alunos se recusam a participar, com isso desestrutura o desenvolvimento da atividade. O professor aponta os alunos para continuar a leitura, uns balançam a cabeça negando a participação, outros ficam em silêncio, outros dão continuidade passando a palavra para seus colegas. O

professor propõe para a segunda tirinha a leitura coletivamente em voz alta e depois finaliza propondo a leitura silenciosa para analisar o texto trabalhado. Inicialmente estava dando certo, todos estavam lendo, mas, do meio para o fim os alunos se dispersaram e alguns conversavam sobre outros assuntos.

Já na terceira tirinha foi proposto o trabalho de leitura em equipe. Cada equipe teria que apresentar a sua tirinha de forma dramatizada. Foi interessante, mas alguns não participaram e contribuíram com gestos de negação, com o silêncio, com sorrisos, com os olhares de dispersos, etc.

Discussão dos dados

A interação em sala de aula, durante aulas de leitura, é um espaço concreto de uso da linguagem relevante para a efetivação do processo de leitura na perspectiva do ensino e da aprendizagem, sendo assim os envolvidos devem estar engajados nesse processo através de sua participação e conduta nessas aulas contribuindo para a construção do conhecimento. No âmbito escolar, em especial na sala de aula, a interação é um processo decisivo para a construção e reconstrução do conhecimento. É a partir desse viés que se faz presente nas salas de aulas o movimento da mediação através do diálogo.

O diálogo travado entre professor/aluno e entre aluno/aluno em um processo de interação que favorece e contribui para a formação do conhecimento de ambos envolvidos. “O diálogo – a troca de palavras – é a forma mais natural da linguagem.” (M. BAKHTIN apud KEBRAT-ORECHIONI, 2006, p. 7). Essa passagem de Bakhtin nos revela que no exercício da fala, ou seja, na comunicação verbal e até mesmo na não verbal, existem destinatários fisicamente distintos do falante. E é através da troca de informação mediada pelo diálogo que se efetiva o exercício da linguagem para construção do conhecimento.

Acima, presenciamos uma aula de leitura em que se faz presente a interação entre professor/aluno e entre aluno/aluno. Mas, o que é interação? Esse termo, se tomarmos uma definição simplista, podemos definir, de acordo com o dicionário Antonio Houaiss, como “conjunto de ações e

relações entre membros de um grupo ou entre grupos de uma comunidade, no propósito de estabelecer fins comunicativos.” No processo de leitura acima podemos notar esse acontecimento nos seguintes eventos interativos:

1-Professor: Boa tarde queridos alunos!

2-Alunos: Boa tarde professor.

3-Professor: Tudo bem com vocês? E o recreio como foi? Estudaram muito?

4-Alunos: Sim. Foi divertido, queríamos mais um pouquinho. Não.

5-Professor: Nossa aula de hoje trataremos sobre a leitura de algumas tirinhas da personagem Mafalda.

6- Aluna Vi: Quem é essa?

7-Aluno Je: Ela é do livro de português, kkkkk

8-Aluna Am: Quem é professor?

9- Professor: Retoma o turno da fala dizendo que Mafalda é uma personagem argentina que foi criada por Quino e que retrata temas polêmicos que são desencadeados na sociedade. (PROFESSOR-PESQUISADOR, 2019)

Esses meios apontados nos remetem à definição desses eventos enquanto processo de cooperação, de ajuda mútua entre os interlocutores num determinado espaço físico e situação de comunicação. Isso é refletido no espaço dessa sala de aula e na comunicação entre professor/alunos. Nesse sentido, o processo de ajuda ou complementação da comunicação se desenvolve função específica, como perguntar, responder, aceitar, recusar, julgar, discutir, construir, refutar, entre outras funções. Presenciamos essas funções no decorrer desse evento interativo.

Na linguística aplicada, ciência que lida com a linguagem e a educação, a interação se configura como processo de cooperação entre professor e aluno, nesse sentido, a preocupação do processo é que a aprendizagem se efetive de forma adequada. De acordo com Marcuschi (1991), interação se refere ao processo de cooperação, dialógica, em que os interlocutores se empenham na construção e aprimoramento dos sentidos da interação. A intenção no evento acima é a aprendizagem da leitura crítica, que o aluno saiba ler conscientemente e não apenas decodifique o código linguístico. Essa consciência em leitura se dá quando o aluno/leitor consegue construir significados a partir do texto.

Concordando com essa definição, segundo Lenvinson (2007), a interação é um processo entre interlocutores compartilhado entre no mínimo dois participantes que formulam o evento interacional e que ativam fatores internos (fatores contextuais, intenções, inferências, regras do uso da língua, etc) e externos (luz, escuridão, silêncio, etc). Sendo assim, Lenvinson (2007) e Goffman (2002) asseguram que todo e qualquer evento interacional se configura no contexto situacional e que esses fatores contextuais (extralinguísticos, paralinguísticos, cinestésicos e próxemicos) permeiam as ações dos interlocutores na interação.

41- Professor: Vamos passar para a outra tirinha. Agora quero que vocês leiam a imagem não se preocupem com a escrita. O professor pede a Ma, Ka, Is, Br, Ja, Ge, Ka, Ca e a Lu que leiam as imagens da segunda tirinha.

42- Alunos Ma, Ka, Is, Br, Ja, Ge, Ka, Ca e a Lu: Todos silenciam, gesticulam com a cabeça em movimentos de não. O silêncio toma conta da sala.

43-Professor: Vamos gente, cadê vocês? Não estou ouvindo a voz de nenhum.

44-Alunos Ma, Ka, Is, Br, Ja, Ge, Ka, Ca e a Lu: O silêncio continua.

45- Professor: Continuando a leitura, quem se habilita?

46- Alunos: Silêncio

47- Professor: O que houve gente? Vamos continuar? Quero que me digam o que vocês veem nas imagens das tirinhas. O professor aponta para Se, e pedi que ele leia a tirinha.

48- Aluno Se: Balança a cabeça em sinal de negação.

49-Professor: Não acredito gente, uma leitura tão simples e vocês não querem ler. Ma Por favor, leia a tirinha por completo.

50- Aluna Ma: “ora, você não entende que são pobres porque querem? Use a cabeça, sua tonta, use a cabeça!”

51- Professor: Obrigado Ma, continua Ja. (PROFESSOR-PESQUISADOR, 2019)

O contexto torna-se essencial para compreendermos a interação presente no evento interacional. Notamos nesse evento interacional dois eventos interacionais ocupados pelos interlocutores e pelo papel que desempenham na sociedade. O primeiro é o papel do professor que se enraizou na sociedade como o ser detentor de todo o conhecimento. E isso

ainda é refletido na comunidade escolar. O professor inicia a aula, aponta quem vai falar, ler e se pronunciar. Nesse caso, a assimetria (desigualdade hierárquica) se faz presente. Ele ocupa um lugar hierárquico, permeando todo o processo da aula. A relação assimétrica em que se insere esse evento é construída socialmente e culturalmente possibilitando o controle da situação através do tópico, em que os outros participantes vigiam ou seguem os comandos do professor. Podemos em suma, dizer também que, em uma sala, a postura do professor é assimétrica porque sua posição é hierárquica em relação aos alunos. No referido evento o professor busca quebrar com a assimetria tentando despertar no alunado o interesse em iniciar sua própria participação na aula.

Notamos também uma simetria (igualdade hierárquica) entre os participantes na hora da interação entre aluno/aluno. A interação simétrica se caracteriza no uso e na relação entre ambos os alunos, todos estão em um mesmo nível hierárquico. Nesse sentido, ambos contribuem para o desenvolvimento do tópico conversacional da aula de leitura.

Portanto, a partir do entendimento do contexto, dos papéis e dos fatores provenientes desses eventos interacionais, os interlocutores estabelecem papéis sociais determinados, eles também podem mudar o contexto e os papéis desempenhados. Muitas das vezes o contexto se apodera da interação que por mais que os participantes queiram inverter os seus lugares e papéis sociais, o processo não flui adequadamente. Dessa forma, como o contexto vai conduzir a construção de sentidos da prática dialógica, é que a interação entre os participantes poderá se dar de forma simétrica – relação hierárquica de poderes nas relações e assimétrica – relação igualitária de papéis sociais. (MARCUSCHI, 1991).

No decorrer da pesquisa, foi encontrado um elemento não verbal que permeava a interação nas aulas de leitura durante os eventos interacionais. Esse elemento é o silêncio. Mas afinal, o que é o silêncio?

S. m. Ausência de qualquer ruído: o silêncio da noite. Sossego, repouso, inação: por alguns dias, as paixões ficaram em silêncio. Mistério, segredo: no silêncio prepara seus golpes mortais. Música Interrupção mais ou menos longa do som; pausa. Sinal musical que

representa a pausa. Silêncio mortal, silêncio absoluto; Guardar silêncio calar-se¹

De acordo com essa definição simplista do silêncio podemos dizer que seu conceito para nossa análise é pouco elucidativo. Vemos o silêncio em nossa pesquisa como uma pista de contextualização (GUMPERZ, 2002) que preenche o vazio deixado por elementos verbais. Notamos essa conduta dos alunos nos momentos interacionais entre professor e aluno, nesse sentido, deduzimos que esse silêncio caracteriza o intuito de não participar da aula ou simplesmente não compreender a leitura e ter medo de errar perante seus companheiros.

Essa conduta dos alunos, através desse elemento não verbal, caracteriza o comportamento da falta de interesse nas aulas de leitura, a cultura enraizada da falta de leitura motivada pela sociedade, o motivo de não querer participar, vergonha de se expor, dentre outros fatores. Notamos, nesse elemento não verbal, um forte índice que precisa ser estudado mais profundamente, neste trabalho ele foi abordado de forma superficial, visto que ele será abordado em minha dissertação de Mestrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa reflexão inicial nos mostra que estudos anteriores envolvendo elementos verbais e não verbais e no presente capítulo, os elementos não verbais servem como pistas para contextualização para compreendermos os objetivos pedagógicos e comunicativos do professor e das atitudes de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, podemos inferir que o processo de aprendizagem da leitura configura-se como resultados das ações verbais e não verbais do professor e alunos, e que envolve a interpretação do silêncio em diferentes momentos em sala de aula.

¹ DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. <https://www.dicio.com.br/silencio/>. Acessado em: 17/09/2020.

O processo ensino-aprendizagem de leitura em língua materna, e até mesmo estrangeiras, ainda é um fator complexo que requer muita atenção nas escolhas dos procedimentos a serem utilizados em sua realização, levando em consideração a escolha de materiais didáticos, métodos que condizem com a realidade do público a ser atendido. A tarefa que o professor assume vai além de apenas ensinar tudo isso, mediando o conhecimento e propiciando ao alunado a reflexão crítica da sua própria cognição.

Notamos durante a pesquisa, no decorrer das aulas, a presença de duas relações na interação nas aulas de leitura. A primeira foi a relação entre professor e aluno que se caracteriza por uma assimetria. Nesse tipo de relação, o professor iniciava e concluía a interação, ou seja, o direcionamento da interação ficava nas mãos do professor. A relação assimétrica se refere ao grau hierárquico do professor que já está enraizado em nossa sociedade, é tida ainda a visão de que o professor detém todo conhecimento. Já nas relações entre alunos, a simetria se fez presente, visto que eles compartilham os mesmos papéis sociais ficando assim condicionado a uma relação de papéis sociais semelhantes distribuindo os turnos de forma igualitária.

No decorrer de nossa pesquisa, surge um elemento não verbal relevante para nossa análise que foi o silêncio presente nesses eventos interacionais nas aulas de leitura. Consideramos importante esse elemento não verbal na interação em sala de aula, pois percebemos que ele contribui para o processo de ensino aprendizagem dos discentes. Argumentamos aqui que o contexto ao qual o evento interacional se desenvolve caracteriza toda a interação.

A compreensão da linguagem não verbal na interação em sala de aula pode nos beneficiar de várias maneiras, tal como, nos dá pistas de contextualização indispensáveis para entender os objetivos pedagógicos e comunicativos entre professor/aluno e entre alunos, como também de suas atitudes de aprendizagem. Esta pesquisa se configura como um processo recente, visto que será aprofundada em minha dissertação do Mestrado.

REFERÊNCIAS

- BRAGGIO, Silvia L.B. *A Abordagem Sociolinguística da Alfabetização*. In.: *Leitura: teoria e prática*. (Campinas: ALB, mercado aberto, 1982, p. 18-28).
- DICIONARIO ONLINE. <http://www.dicio.com.br/silencio/>. Acessado em 02 de maio de 2020.
- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 9. ed., 2004.
- KLEIMAN, A. *Modelos teóricos: fundamentos para o exame da relação teoria e prática*. In.: *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989, p. 13-35.
- LEVINSON, S.C. *Pragmática*. Tradução Luís Carlos Borges, Aníbal Mari; revisão da tradução Aníbal Mari; revisão técnica Rodolfo LLari. São Paulo Martins Fontes, 2007.
- MARCUSCHI, L. *Análise da conversação*. 2ª ed., São Paulo: Ática, 1991.
- MOOR, A. M.; CASTRO, R. V.; COSTA, G. P. O ensino colaborativo na formação do professor de inglês instrumental. In: LEFFA, V. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 157-173.
- SOARES, Magda. As condições Sociais da Leitura: uma reflexão em contraponto. In.: ZILBERMAN, R. e SILVA, E.T. (orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1998, p.18-29.
- TERZI, S. B. *A construção da leitura*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

HABILIDADES INFERENCIAIS NO PROCESSAMENTO DA LEITURA: *COMPREENSÃO LEITORA NO GÊNERO TIRA*

Marcos Suel dos Santos

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Muitos são os estudos acerca da leitura e da compreensão textual, com vistas a explicar o processamento e/ou os mecanismos que contribuem para a compreensão leitora em âmbito nacional e internacional. Pesquisas mostraram, e vêm mostrando, o quanto o processo da leitura é complexo, desde o seu início com a visualização o texto escrito até a compreensão com a produção de sentidos. Sendo, pois, uma atividade complexa, a leitura necessita de habilidades que lhes são necessárias à sua efetivação, como estratégias, habilidades, fatores, e assim por diante.

Evidentemente, a leitura para ser bem-sucedida requer, além da decodificação e do reconhecimento das palavras escrita, o entendimento do texto, ou seja, a compreensão leitora. Esta, por sua vez, demanda uma série de elementos: conhecimentos e habilidades. O conhecimento é o amálgama essencial para o leitor compreender o texto, já que ele pode satisfatória e fluentemente ler o texto, mas se lhe faltam conhecimentos, a compreensão será malsucedida. Além dos conhecimentos que precisam ser acionados, o leitor deve ser capaz de dominar certas habilidades como as de inferir informações no texto, quer seja de palavras, expressões ou frases inteiras.

As inferências, juntamente ao conhecimento, constituem importante fatores para a compreensão textual. Por esse viés, este estudo busca, por meio da interface entre Psicologia Cognitiva e Linguística Textual, analisar elementos da referenciação em quatro tiras veiculadas no Facebook, de modo a verificar em que medida as inferências se constituem, enquanto habilidades, por meio da referenciação. Para isso, o gênero textual selecionado foi a tira, devido a multiplicidade de linguagens que a integra.

Esse gênero, na maioria das vezes, curto, traz poucas informações sobre o tópico discursivo, pressupondo do leitor maior interação, um esforço maior para compreender o texto. Dessa maneira, se o leitor se depara com um elemento exofórico e se as informações não são pontuais a ele, este terá de acionar conhecimentos, mobilizar habilidades de dedução do elemento apresentado.

Nesse sentido, o estudo recorreu à pesquisa qualitativa para interpretar e explicar os dados analisados nas tiras, de modo que as análises consideraram o texto como um processo e não como um produto acabado. Foi no processo de análise que se verificou como ocorre a relação entre os elementos referenciais e as inferências, por meio do acionamento de conhecimentos diversos.

Este trabalho se enquadra na reflexão sobre a leitura e sua compreensão no tocante a aspectos da referenciação e da inferência, sob enfoque teórico de Marcuschi (2008), Koch (2009), Koch e Elias (2011), Oakhill, Cain e Elbro (2017), Ramos (2017) e Cavalcante (2018). Assim, pretende-se contribuir de forma teórico-prática com análises de textos na perspectiva da leitura e da compreensão leitora.

CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS À LEITURA

A concepção de leitura abordada neste capítulo situa-se na abordagem sociointeracionista da linguagem, quando autor e leitor buscam interagir e negociar os sentidos do texto, numa relação de construção e reconstrução de significados. Assim, o texto é “considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 10-11). Nesse “lugar de interação”, o leitor deve, para ser bem-sucedido na leitura, mobilizar uma série de elementos que contribui para a compreensão leitora, dentre eles, habilidades e competências que decorrem de estratégias cognitivas e metacognitivas para o processamento textual.

Segundo Koch e Elias (2011), durante a leitura, o leitor utiliza-se de estratégias sociocognitivas que mobilizam vários tipos de conhecimentos para que o texto, de fato, se processe. Esses conhecimentos constituem um

grande sistema. O primeiro conhecimento é o linguístico que envolve outros conhecimentos: gramatical e lexical. Esse conhecimento operacionaliza-se na organização do material linguístico, no uso da referência e das expressões referenciais, as escolhas lexicais adequadas ao tema, de modo a contribuir para a compreensão do texto. O segundo conhecimento é o enciclopédico, uma vez que busca acionar do leitor conhecimentos gerais sobre o mundo, por meio de suas vivências pessoais e eventos espaço-temporais situados e necessários à produção de sentidos. O terceiro conhecimentos é o interacional e está relacionado ao modo como a interação se dá no processamento textual, pois, nas palavras de Marcuschi (2007, p. 20), “a interação passa a ser um elemento constitutivo da realidade social e a suposição de partilhamento de conhecimentos torna-se crucial na produção de sentido”.

Para isso, esse último conhecimento amplo recorre a outros conhecimentos: a) o *conhecimento ilocucional* que “permite-nos reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto, em uma dada situação interacional” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 46); b) o *conhecimento comunicacional* que se refere à quantidade de informações a fim de que o leitor seja capaz de reconstruir o propósito comunicativo da produção do texto; à escolha da variante linguística que melhor se adequa a cada situação de interação; à “adequação do gênero textual à situação comunicativa” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 50); c) o *conhecimento metacomunicativo* que trata da aceitação dos propósitos empreendidos pelo autor a fim de que o leitor compreenda o texto. Para isso, alguns dispositivos podem ser utilizados estrategicamente como o realce em alguma palavra, o uso de parênteses e aspas para enfatizar os elementos linguísticos apresentados; e d) o *conhecimento superestrutural* refere-se à identificação dos gêneros textuais e empreende também a identificação do contexto de produção (KOCH; ELIAS, 2011).

À medida que lê, o leitor debruça-se sobre a materialidade textual com vistas aos elementos linguísticos e não linguístico, conforme ver-se-á nas análises de tiras. O olhar analítico e crítico do leitor o conduzirá, por meio dos conhecimentos apresentados, a produção de sentidos e, consequentemente, a compreensão do texto. Assim, é nesse agir ativo que o

leitor fará conexão, ou conexões, entre os seus conhecimentos já adquiridos em suas vivências e experiências com as informações que se materializam na superfície textual.

Desse modo, e sendo a leitura portadora de sentidos, recorre-se à Linguística Textual (LT) para compreender o termo sentido, uma vez que reconhecer os efeitos de sentido presentes no texto não é função fácil quando se trata de compreensão leitora em sala de aula, sobretudo quando os estudantes têm de fazê-la em avaliações externas como a Prova Saeb, que demanda habilidades e competências específicas para cada atividade de leitura. Partindo disso,

a LT distingue entre *sentido* e *conteúdo* e não tem como objetivo uma análise de conteúdo, já que isto é objeto de estudo de outras disciplinas. [...] o sentido é um efeito produzido pelo fato de se dizer de uma ou outra forma esse conteúdo. O sentido é um efeito do funcionamento da língua quando os falantes estão situados em contextos sócio-históricos e produzem textos em condições específicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 74, *grifos do autor*)

No ato da leitura, os efeitos de sentido implicam habilidades do leitor, dentre as quais destacam-se a identificação do efeito de ironia e de humor, o reconhecimento dos efeitos decorrentes de sinais de pontuação, a *inferência do sentido de palavras e expressões*, o reconhecimento de relações lógico-discursivas assinaladas por conjunções, advérbios e outros que levem a compreensão textual. Essas e outras habilidades constituem a matriz de habilidades da Prova Saeb e podem servir, além das análises de textos na escola, de suporte para o leitor guiar-se em suas análises de textos e, assim, construir os sentidos textuais.

Deve-se considerar que a leitura de textos envolve não somente a linguagem verbal, mas também a linguagem não verbal de diferentes gêneros textuais. Sabendo que os textos atualmente estão cada vez mais multimodais, mais multissemióticos e tendo variados suportes, além do impresso, a leitura torna-se um objeto de análise cada vez mais investigado entre pesquisadores de diferentes áreas: Semiótica, Análise do Discurso, Linguística Aplicada, Literatura e outras.

Diante disso, neste estudo, parte-se da Linguística Textual para compreender a leitura por meio de elementos da referenciação e de expressões referenciais que estão presentes na materialidade textual no gênero tira e que carregam modelos mentais que estão além do linguístico (gramática e léxico). Ressalta-se que, embora, o foco de análise seja os elementos linguísticos, não há como dissociar os elementos não verbais presentes na tira como uma exceção à compreensão leitora do texto. Os elementos não verbais constituem importante linguagem na produção de sentidos da tira.

Por esse viés, pensar numa leitura ancorada em algum gênero textual, é entender que

as palavras que estão no texto funcionam como sinais, como pistas do sentido contextualizado em cada texto. Daí a importância de conceder atenção às palavras e a seus efeitos de sentido (repare-se, por exemplo, no uso das conjunções, das preposições, das locuções adverbiais, dos pronomes) e a certos recursos de textualização, como repetições e substituições, recursos que, como se sabe, estabelecem nexos coesivos entre os diversos segmentos do texto (orações, períodos, parágrafos) e fundamentam as decisões interpretativas acerca de sua coerência. É fundamental que qualquer conclusão a que se chegue pela leitura do texto esteja apoiada em alguma daquelas pistas (que pode ser uma palavrinha – um *até*, um *mas*, um *já*, por exemplo), mesmo que estas pistas estejam apenas sugeridas. (ANTUNES, 2003, p. 83-84)

Diante de uma prática de leitura que se ancora em elementos linguísticos e extralinguísticos, o leitor deve atentar aos inferíveis para compreender o texto a partir das produções de sentidos que emanam desses elementos. Especificamente, neste texto, o foco de análise são os elementos linguísticos e sua relação inferencial com vistas ao aspecto interacional promovido pela referenciação e o seu contexto de produção.

O GÊNERO TEXTUAL TIRA

No percurso analítico de elementos textuais, o gênero textual selecionado é condição elementar para atender as demandas necessárias de análise, além da relevante evidência dos mecanismos a serem analisados e como estes contribuem para a produção de sentido e conseqüentemente para a compreensão textual. É claro que o gênero, por si só, não fornece todos os conhecimentos para a compreensão, uma vez que outros conhecimentos se integram aos conhecimentos textual e linguístico.

Em uma perspectiva que trata o conceito de gênero de forma flexível, como uma manifestação dinâmica da linguagem legitimada por influências sociais e históricas, portanto, “os gêneros não são superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfos e simplesmente determinados por pressões externas. São formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos” (MARCUSCHI, 2011, p. 20). Além disso, o autor afirma que a comunicação verbal se dá por meio de gêneros e de textos, logo toda comunicação verbalmente estabelecida ocorre via gêneros textuais.

Nessa perspectiva, entende-se o gênero textual como um lugar de encontros entre diferentes aspectos que, associados, contribuem para a acessibilidade das informações fornecidas e recebidas ativamente por autor e leitor. Assim, o gênero textual abriga, além de elementos linguísticos, aspectos cognitivos, discursivos, ideológicos, sociais, históricos e culturais, os quais são necessários para a produção de sentido do texto.

AS TIRAS

Nos quadrinhos que constituem a tira, todos os elementos carecem de ser analisados. Os efeitos de sentidos fornecidos por elementos notacionais, referência, movimentação corporal e gestos legitimam a intencionalidade do autor e a situacionalidade do tópico discursivo incutido no texto, que requerem conhecimentos prévios para serem compreendidos. Assim, para compreender uma tira que aborde algum tema acerca da política, o leitor precisa identificar alguns elementos básicos como a data de

divulgação, o contexto de produção, a motivação temática, as características da personagem principal, o estilo de produção do autor da tira, dentre outros.

Ramos (2014) afirma que a linguagem dos quadrinhos é autônoma, e as tiras fazem parte de um “guarda-chuva” maior chamado quadrinhos, ou seja, as histórias em quadrinhos. O autor diz ainda que os quadrinhos se constituem como um hipergênero, uma vez que agrega outros gêneros.

Nessa perspectiva, observa-se que as tiras são gêneros textuais da ordem do narrar por apresentar elementos narrativos que se assemelham a outros textos. Além disso, as personagens são fictícias, embora representem seres humanos e suas ações. Agem no enredo como se fossem pessoas humanas e são fortemente marcadas pelas características que possuem, o que, em muitas vezes, as tornam inesquecíveis como Mafalda, Calvin, Mônica, que assumem a postura de anti-heróis nos quadrinhos, pois discutem e problematizam temáticas cotidianas, o que não seria “adequado” para uma criança na faixa etária de 5 a 10 anos de idade.

Segundo Ramos (2017), a definição dicionarizada de tira já demanda revisão, visto esse gênero textual não se apresentar atualmente com o seu formato inicial, com três ou quatro quadrinhos. O formato da tira vai depender do suporte e da mídia onde ela será veiculada. “Neste século XXI, as mídias virtuais ofereceram novas possibilidades: tem havido uma maior flexibilização no uso dos formatos, que passaram a ser criados em diferentes tamanhos” (RAMOS, 2017, p. 12).

No gênero tira, assim como nos demais que se inserem no “guarda-chuva” dos quadrinhos, as falas e os pensamentos são representados em balões ligados às personagens por meio de um apêndice. Os balões podem ser variados como o balão-fala, balão-pensamento, balão-berro, balão-unísono, dentre outros. Há o balão-zero ou ausência de balão que ocorre “quando não há o contorno do balão; é indicado com ou sem apêndice” (RAMOS, 2014, p. 39).

As tiras atualmente circulam em diferentes suportes e mídias em decorrência das possibilidades de comunicação e interação, além do material impresso. Durante anos, elas tiveram como suporte de divulgação e

circulação os jornais. Com a internet, transitam entre suportes impressos e suportes digitais, o que aumentou a sua produção e o seu acesso.

TIRAS NA INTERNET

Basta acessar tiras na internet e num clique o usuário se depara com diferentes sites, blogs, redes sociais, links, que uma série de quadrinhos lhe são apresentados. As tiras no ambiente digital não negam sua estrutura tradicional, mas também não se limitam a ela. Elas apresentam outras semioses, outras linguagens como a movimentação das personagens nas tiras animadas, por exemplo. Essa flexibilidade implica a compreensão das informações nelas contidas, de modo que os recursos digitais contribuam para a produção de sentido do texto.

Ao lançar mão da internet como espaço agregador de vários suportes e mídias para diferentes e variados gêneros textuais, este estudo toma como suporte digital para a análise de tiras, o Facebook. Nele, o acesso à página do Armandinho, personagem criada por Alexandre Beck, fornecerá o *corpus* necessário aos objetivos pretendidos pelo estudo. Em vista disso, a escolha pelas tiras de Armandinho deu-se por vários motivos. Em primeiro lugar, porque as tiras desse personagem precisam ser mais exploradas em sala de aula, considerando as diferentes possibilidades de discussão frente às temáticas que a compõem; em segundo, porque é um gênero que circula livremente pelo Facebook, de fácil acesso e surgem em diferentes períodos do dia, por se tratar de um espaço digital que permite essa faceta; outro aspecto importante é o conteúdo temático e sua relação, em geral, político-social, sempre com um tom satírico, o que demanda muitas discussões em sala de aula; por fim, pela composição linguística, sobretudo acerca dos elementos de referenciação que implicam, para o leitor, a elaboração de inferências.

É a partir desse contexto sobre gêneros textuais, de modo peculiar as tiras, que este trabalho busca analisar, na linguagem verbal, elementos referenciais e suas implicações inferenciais nas falas das personagens a fim de compreender o texto, além de verificar ainda a produção de sentido que

surge da interação entre autor e leitor, mediada por elementos linguísticos presentes no contexto, com vistas ao contexto.

A RELAÇÃO ENTRE ELEMENTOS REFERENCIAIS E INFERÊNCIAS

É durante o processamento da leitura que o leitor se depara com a necessidade de representar mentalmente as informações que integram o texto. Para isso, ele, através de estratégias cognitivas (automáticas e inconscientes) e metacognitivas (controladas e conscientes), fará o link entre as informações textuais com as informações de que dispõe, ou seja, os conhecimentos interacionais, principalmente os referentes aos conhecimentos enciclopédicos.

O texto evidencia informações explícitas e implícitas acerca do conteúdo temático de que trata, contudo, compete ao leitor identificar essas informações plausivelmente para compreendê-lo. De fácil identificação, as informações explícitas apresentam-se na superficialidade textual; por outro lado, as informações implícitas requerem deduções, correspondências e associações contextuais, com base em elementos linguísticos que fornecem pistas para que a informação seja inferida. Isso pressupõe que a habilidade de dedução de informações de um texto, seja escrito ou oral, é chamada *inferência*. Assim, entende-se que “a inferência apoia-se no texto, mas ultrapassa as informações explícitas” (OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2017, p. 60).

Segundo Coscarelli (2003, p. 31), “a geração de inferências é um processo fundamental na leitura. Nenhum texto traz todas as informações de que o leitor precisa para compreendê-lo. É preciso que o leitor o complete com informações que não estão explícitas nele”. Nesse caso, pode-se ensinar ao leitor/à criança a fazer inferências, visto que a construção bem-sucedida de uma inferência se dá por meio do conhecimento “tanto de vocabulário como de base” (OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2017, p. 66). As inferências apresentam algumas funções para a compreensão do texto, conforme se observa:

a contribuição essencial das inferências na compreensão de textos é funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência. As inferências funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto. Funcionam como estratégias ou regras embutidas no processo. (MARCUSCHI, 2008, p. 249)

Sendo, pois, um processo cognitivo, as inferências podem ser, conforme Oakhill, Cain e Elbro (2017), *necessárias* e *elaborativas*, *locais* e *globais*. Há outros tipos de inferências como as propostas por Coscarelli (2003) como as *intratextuais* e *extratextuais*. Pereira (2009) propõe a *inferência linguística episódica* e a *inferência metalinguística*. Neste estudo, a análise do *corpus* está embasada nos modelos de Oakhill, Cain e Elbro (2017).

As *inferências necessárias* são essenciais para o leitor compreender a essência do texto. Elas são necessárias porque buscam integrar os significados entre os elementos linguísticos e o contexto em que o texto foi produzido, de modo a construir uma representação de modelo mental (OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2017). Os autores destacam ainda que essas inferências se constituem de outros dois tipos: as *inferências de coesão local* e as *inferências de coerência global*. Sendo que o primeiro tipo é coesivo, ou seja, “o leitor esclarece a significação de palavras e frases ligando-as a outras palavras e frases no texto” (OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2017, p. 62). Ao conectar essas informações, as inferências de coesão local passam a ser chamadas de *inferência lexical*, pois conecta itens lexicais; quando a conexão ocorre por meio de pronomes, tem-se uma *inferência pronominal*.

A *inferência de coerência global* é a inferência que faz o texto como um todo ser coerente. Ele une partes diferentes do texto, ligando-as no modelo mental do texto. A inferência de coerência global típica é a que depreende o ambiente de um texto ou as emoções, caráter ou objetivos de uma personagem a partir de palavras-chave do texto. [...] Assim, a inferência de coerência global é necessária para uma compreensão global do texto. (OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2017, p. 62, *grifos dos autores*)

Ainda segundo os autores (2017), as *inferências elaborativas* são elaboradas pelo leitor com a finalidade de enriquecer e embelezar o texto, o que não asseguram necessariamente uma compreensão adequada, visto ser uma inferência que atua no plano de “novas associações e suposições sobre os conteúdos e o desenvolvimento de um texto” (OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2017, p. 77). Entende-se que esses tipos de inferências conectoras são fundamentais no estabelecimento das coerências locais e globais no processamento de compreensão da leitura.

Indo mais além, percebe-se que as inferências mantêm uma forte relação com a referenciação e seus elementos ou expressões referenciais presentes na superficialidade textual. Assim, para Cavalcante (2018), a referenciação é um fenômeno textual-discursivo imprescindível à produção de sentidos do texto, além de se constituir como uma negociação de sentido entre os interlocutores no ato da interação. Nesse sentido, é também uma atividade inevitavelmente sociocognitiva, uma vez que parte das experiências sociais dos indivíduos para se chegar à compreensão.

Segundo Koch (2019), por serem escolhas dos sujeitos, os processos de referenciação subjazem discursos que ora são identificados explicitamente conforme os referentes se associam diretamente ao seu referente principal; por outro lado, há referentes que implicam inferências, exigindo do leitor estratégias sociocognitivas mais sofisticadas para compreender o texto.

Durante a análise ou compreensão leitora, o leitor depara-se com expedientes linguísticos – referentes – que retomam elementos já explicitamente evidenciados no texto, as chamadas *anáforas diretas*. Por outro lado, no plano da inferência, o leitor depara-se-á com mecanismos linguísticos que estabelecem relações implícitas, inferíveis, por meio de processamento textual, as chamadas *anáforas indiretas*. Assim, entende-se anáfora como uma estratégia que “diz respeito à continuidade referencial, ou seja, a retomada de um referente por meio de novas expressões referenciais” (CAVALCANTE, 2018, p. 123).

É possível que o texto apresente elementos linguísticos, mas não apresente referentes para retomá-los (anáfora, por exemplo), exigindo do leitor um esforço maior para compreender o sentido da palavra ou da frase.

Nesse caso, trata-se de *elementos exofóricos*, ou seja, elementos exteriores ao texto, pois segundo Koch (2009, p. 19), “a referência é exofórica quando a remissão é feita a algum elemento da situação comunicativa, isto é, quando o referente está fora do texto”.

Um outro elemento é a *dêixis* que, segundo Cavalcante (2018, p. 127), são expressões referenciais que “tanto podem introduzir objetos de discurso, como podem retomá-los”. Além disso, o que caracteriza uma expressão dêitica ou um dêitico é a identificação da entidade a qual ele se refere, partindo de um espaço-temporal no qual o interlocutor está inserido. A *dêixis* pode ser pessoal (pessoas do discurso); espacial (direcionada para lugar, partindo de onde ocorre a enunciação) e temporal (focaliza no “agora” da enunciação), conforme Cavalcante (2018).

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Tomando como base as análises de elementos referenciais para a construção de inferências e conseqüentemente para a compreensão textual, este estudo adota a pesquisa qualitativa para contribuir com a interpretação dos dados, considerando-os como um processo que se constitui na relação sociointerativa entre o *corpus* e as análises do pesquisador, e não como um produto acabado.

Acerca dessa linha de pesquisa, Moreira e Caleffé (2008, p. 73) argumentam que a pesquisa qualitativa “explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente. O dado é frequentemente verbal e é coletado pela observação, descrição, gravação”.

À vista disso, serão analisadas quatro tiras sob o viés da Linguística Textual (referenciação) em interface com os estudos da Psicologia Cognitiva, no que se refere à compreensão de leitura, especificamente da competência ou habilidade da inferência. Frente a esse diálogo, verificar a relação dos elementos referenciais com as inferências no gênero tira e a construção de sentido que dela emerge é essencial para compreender o texto.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS TIRAS

Com base na fundamentação teórica, passemos às análises das tiras.

TIRA 1



Fonte: <<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144/3295993923779224/?type=3&theater>>. Acesso em: 25 maio, 2020.

Na tira, a compreensão leitora dá-se por meio de processos inferenciais, os quais são suportados pelos elementos de referenciação. Inicialmente, o pronome *ele* – mecanismo linguístico exofórico – implica habilidade de dedução para que o leitor estabeleça relação entre o *ele* e o seu principal referente. É necessário um deslocamento para fora do texto. Nesse caso, a inferência deve ser necessária, do tipo de coesão local e pronominal. Se o leitor tentasse uma inferência elaborativa, os resultados não seriam adequados, já que não se teria uma informação concreta de quem seria o referente.

Já o pronome *eles* figura-se como um elemento anafórico, visto o leitor já estar ciente do contexto de produção espaço-temporal em que a tira foi produzida e a quem ele se refere se houve compreensão satisfatória do *ele* no primeiro quadrinho. Esse expediente linguístico configura-se como uma anáfora indireta, uma vez que não há associação direta dele com outro referente já apresentado no texto. O *eles* estabelece relação necessária para a construção de sentidos, cuja inferência, também, de coesão local e pronominal é determinante para a compreensão leitora.

Da mesma forma, ocorre com o termo *turma*, que integra o *ele* e o *eles*, porém tem-se um caso de inferência lexical, visto haver itens lexicais na

produção da inferência que unem seus termos. Observa-se ainda que a expressão nominal *as máscaras* leva o leitor a estabelecer relações associativas com o termo *em plena pandemia*, reforçando a ideia de que o uso de máscaras é necessário, como medida preventiva ao novo coronavírus.

Para que a compreensão se efetive, o leitor carece de acessar diversos conhecimentos, sobretudo os enciclopédicos, para produzir os sentidos desejados pelo texto, de modo que a coerência global se consolide por meio da habilidade inferencial. No caso em estudo, Armandinho atenta para a negligência e a irresponsabilidade de um grupo de políticos que participa de uma reunião sem o principal acessório de prevenção e proteção contra a COVID-19: a máscara.

TIRA 2



Fonte:

<<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144/3255348574510426/?type=3&theater>>. Acesso em: 25 maio, 2020.

Se o leitor lançar mão de uma inferência elaborativa, o elemento dêitico *hoje* pode suscitar diferentes interpretações, podendo ser o dia em que o leitor lê a tira disponível na internet, ou podendo ser o dia de produção da tira, o que é o ideal. Nesse tipo de inferência, as informações trazem enriquecimento ao texto, mas pode comprometer o seu real sentido. Cabe ao leitor, perceber que o *hoje* refere-se ao dia de produção e veiculação da tira, somente assim haverá entendimento global da situação por meio desse elemento dêitico temporal.

Uma inferência necessária de coerência global é determinante para que o leitor perceba que a causa da falta d'água é proveniente da falta de

chuva nessa região, o que conseqüentemente está acontecendo por causa da devastação da floresta Amazônica, que é retomada anaforicamente por meio do elemento dêitico *lá*. Uma outra habilidade inferencial a ser observada é que *lá* indica o distanciamento entre os interlocutores e o espaço ambiental mencionado: a floresta Amazônica.

Nesse caso, o leitor precisa acionar seus conhecimentos para compreender os sentidos que os elementos analisados demandam na relação interacional da linguagem, de forma que a habilidade inferencial contribua para a produção de sentidos e dos significados que essas palavras exprimem contextualmente.

TIRA 3



Fonte:

<<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144/3193002067411744/?type=3&theater>>. Acesso em: 25 maio. 2020.

Nessa tira, a inferência é um mecanismo fundamental para a compreensão, tanto do assunto discutido quanto de quem se fala. De modo geral, fala-se dos pronunciamentos do Presidente da República ao duvidar ironicamente da potencialidade da COVID-19, quando usa com menosprezo, sem importância o termo *gripezinha*, ou seja, não há necessidade de tanto alarme para pouca coisa. Esse termo constituído de valor semântico inferiorizado gera insatisfação tanto no cenário nacional quanto no cenário internacional, contribuindo para o aumento de casos de coronavírus no país. Esse tipo de inferência necessária de coerência global só pode ser estabelecido se o leitor estiver ciente da discussão promovida pelas mídias.

Os elementos nominais *primeiro*, *depois*, *agora* e a locução verbal *vai continuar* exprimem ideia de continuidade dos fatos ou daquilo que foi dito pelo Presidente. Para esses elementos, o leitor não precisa recorrer particularmente a uma inferência necessária, mas pode compreender o texto por meio de inferências elaborativas porque não há, nesse caso, especificidade de reconhecer os contextos de produção para produzir os sentidos do texto, contudo é a inferência necessária de coerência global que permite a compreensão adequada do texto. O *agora*, dêitico temporal, apesar de remeter ao momento da produção da tira, não impede a compreensão, visto a sucessão dos fatos, assim como a locução verbal.

O elemento visual *máscara*, usado por Armandinho, conduz o leitor ao termo implícito *coronavírus*, que é reforçado pelos termos *gripezinha* e *cura*. Nesse caso, a presença da máscara associada aos termos consiste numa anáfora associativa. Desse modo, a compreensão requer conhecimentos de mundo, assim como inferir os propósitos pretendidos pelo autor do texto nesse contexto de interação.

TIRA 4



Fonte:

<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/rpp.488356901209621/3379309025447713/?type=3&theater>. Acesso em: 29 jun. 2020.

A tira revela, por meio da interação entre pai e filho, uma preocupação: a nuvem de gafanhoto que se aproximava do Brasil. As inferências que ocorrem nesse texto é, à princípio, do tipo pronominal, logo necessária, porque a presença do *eles* remete a *gafanhotos*, de modo anafórico. Além de “atacar lavouras...”, podem causar outros estragos, o que pressupõe inferência elaborativa com base nas reticências deixadas pelo

autor como uma estratégia argumentativa para ampliar a produção de sentidos do texto.

Um outro elemento que pressupõe inferências é *agrotóxico* – produto químico que permite a produção de melhores resultados nas plantações. O conhecimento de mundo do leitor o levará a entender que o uso de agrotóxicos assegura o desenvolvimento dos produtos que estão sendo cultivados, prevenindo-os de pragas, insetos e doenças. Além disso, infere-se que para combater os gafanhotos mais agrotóxicos serão usados, aumentando a quantidade desses produtos nas verduras, legumes, por exemplo. Essa é uma habilidade inferencial facilmente compreensível porque as informações lexicais, por exemplos, são de fácil reconhecimento semântico.

Nesse sentido, a compreensão leitora pressupõe o uso das inferências elaborativas (uso da máscara de Armandinho, reticências) e necessárias (por meio de itens lexical e pronominal), de modo que esses elementos de referenciação fornecem ao leitor meios necessários à compreensão textual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As inferências são estratégias essenciais para o estabelecimento das informações no texto juntamente a outros elementos, como os referenciais, de modo que os sentidos pretendidos pelo texto advêm pela leitura que os leitores realizam. Entretanto, para isso, conhecimentos são ativados no acionamento às informações. Inferir é, nesse caso, mais que deduzir as informações contidas em palavras, frases ou texto, é tentar aproximar-se das situações comunicativas em que os textos foram produzidos.

Neste capítulo, buscamos verificar de que forma as inferências necessárias e elaborativas contribuem para a compreensão leitora do gênero tira a partir de alguns elementos referenciais, como os elementos exofóricos, anafóricos e dêiticos. Para tanto, vislumbramos o olhar para os tipos de conhecimento necessários ao leitor na produção de sentidos do texto, sem os quais a compreensão torna-se ineficiente ou inadequada ao texto e as pretensões do autor.

Diante disso, percebemos que as tiras trouxeram os dois tipos de inferências, sendo que as necessárias demandam mais esforços e estão mais presentes na compreensão, uma vez que exige uma certificação maior das informações. Por outro lado, pode-se verificar que o uso de elemento exofórico exige bastante esforço cognitivo do leitor porque, nem sempre, o texto é lido no dia da produção e veiculação das tiras.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. 7. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- CAVALCANTE, M. M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2018.
- COSCARELLI, C. V. *Inferência: Afinal o que é isso?* Belo Horizonte. Maio de 2003. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes.html>>. Acesso em: 18 jun. 2020.
- KOCH, I. V. *A coesão textual*. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- KOCH, I. V. *As tramas do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- MARCUSCHI, L. A. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- MARCUSCHI, L. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 17-31.
- MARCUSCHI, L. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19-38.
- MOREIRA, H.; CALEFFE L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. São Paulo: DP&A, 2008.

OAKHILL, J.; CAIN, K.; ELBRO, C. *Compreensão de leitura: teoria e prática*. São Paulo: Hogrefe, 2017.

PEREIRA, V. W. Predição leitora e inferência. In: CAMPOS, J. (Org.). *Inferências linguísticas nas interfaces*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

RAMOS, P. *A leitura dos quadrinhos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

RAMOS, P. *Tiras no ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Elaine Cristina Nascimento da Silva

Doutorado pela Universidade Federal do Agreste Pernambucano (UFAPE).

E-mail: elainecrisufrpe@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2898599129662523>.

Gessiane Lobato Picanço

Pós-doutorado e doutorado em Linguística e graduação em Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa. Atualmente é Professora Associada da Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, onde atua como docente da Faculdade de Letras, e, também, do programa Pós-Graduação em Letras-UFPA. Desenvolve pesquisas em Fonética, Fonologia, Linguística Histórica e Tipologia Fonológica, com ênfase em línguas indígenas da Amazônia, e em Psicolinguística, sobre aspectos cognitivos da leitura. E-mail: gpicanco@ufpa.br.

Josimar Soares da Silva

Mestre em Formação de Professores da Educação Básica pela Universidade Estadual da Paraíba (2019). Possui Especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Cândido Mendes (2018). Possui Especialização em Língua Espanhola pela Universidade Cândido Mendes (2018) Possui Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino do Português pelas Faculdades Integradas de Patos - FIP (2014) e Graduação em Letras - Espanhol pela Universidade Estadual da Paraíba (2012). Atualmente é professor do Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Antônio Guedes de Andrade (Campina Grande - PB). Professor Polivalente da Escola Municipal José Matias da Silva - Toritama - PE. Tem experiência na área de Letras, com ênfase no ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual e Língua Espanhola, Literatura e produção textual. (E-mail: soaresjosimar2009@gmail.com) Fone: (83) 981767775. (<http://lattes.cnpq.br/1921630572767028>).

Maria Helena Santos Severo

Graduação pela Universidade Federal do Agreste Pernambucano (UFAPE).

E-mail: helenasevero73@hotmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8225438656557853>

Maria Lúcia Ferreira dos Santos

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Pará (1995), mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Pará (2003). É doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Pará (2017-2020). É professora da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. Tem experiência como professora de Língua Portuguesa, com ênfase em redação escolar.

E-mails: marialucia@ufpa.br e mlfsantos65@gmail.com

Maria Inez Matoso Silveira

Professora e Pesquisadora da UFAL- Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura e do Mestrado Profissional em Letras. Líder do Grupo de Estudos do Texto e da Leitura – GETEL. Membro atuante do NEPEAL- Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Alfabetização de Alagoas – Centro de Educação – UFAL.

Patrícia Cristina de Aragão

Possui Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba (1989), Graduação em História pela Universidade Federal da Paraíba (1990), Mestrado em Economia pela Universidade Federal da Paraíba (2001) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2007). Atualmente é professora titular da Universidade Estadual da Paraíba, atuando no curso de História, no Mestrado Profissional em Formação de Professores e no Mestrado de Serviço Social. Tem experiência na área de História e Educação, com ênfase em Ensino de História prática pedagógica e Formação de Professor. Atuando principalmente nos seguintes temas: Cultura Juvenil, História e Cultura Afro-Brasileira, Literatura de Cordel, Interculturalidade, ensino de história, História da Educação,

Migrações, Formação de Professor e Educação do campo. É Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena Neabí - UEPB, membro do Núcleo de Pesquisa e Estudos Comunitários da Infância e Juventude (Nupecij), Sócio da Anped, Anpuh e Sociedade Brasileira de História da Educação. (<http://lattes.cnpq.br/6734404565435352>).

SOBRE OS ORGANIZADORES

Marcos Suel dos Santos é professor de Língua Portuguesa da Educação Básica em dois municípios alagoanos. É graduado em Letras pela Universidade Norte do Paraná (Unopar), é especialista em Letras: português-inglês pela Faculdade São Luiz de França (FSLF), é especialista em Neuroaprendizagem pela Universidade Norte do Paraná, é mestre em Letras pela Universidade Federal de Alagoas (ProfLetras/UFAL) e atualmente é doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). Centraliza seus estudos nas áreas da Linguística Textual e na Ciência Cognitiva da Leitura, tendo como objeto de estudo a leitura, a leitura em voz alta, a decodificação e a compreensão leitora.

Maria Silma Lima de Brito é professora de Língua Portuguesa e Redação em escolas públicas e particulares. Professora de Atendimento Educacional Especializado na rede pública. Atua no atendimento clínico psicopedagógico com crianças com dificuldades de aprendizagens, transtornos de aprendizagem e do transtorno do espectro autista (TEA). Terapeuta Reikiana/ Contadora de História. É graduada em Letras pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), é especialista em Programação do Ensino de Língua Portuguesa– Universidade Estadual de Pernambuco (UPE). É especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Centro Universitário Internacional (UNINTER). Atualmente é mestranda em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). Centraliza seus estudos nas áreas da Ciência Cognitiva da Leitura e da Neurociência Cognitiva tendo como objeto de estudo a aprendizagem inicial da leitura, decodificação/ fluência em leitura/ consciência metalinguística consciência fonológica/ Leitura e compreensão textual.

WESSCOOLA: A GERAÇÃO NINTE