

ENSINO E APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA:

Contribuições interdisciplinares

Vera Wannmacher Pereira
Ana Paula Rigatti Scherer
Rosângela Gabriel
Ronei Guaresi

**ENSINO E APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA:
Contribuições Interdisciplinares**

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

Ensino e aprendizado da leitura e da escrita: contribuições
interdisciplinares / organização *Vera Wannmacher Pereira, Ana
Paula Rigatti Scherer, Rosângela Gabriel, Ronei Guaresi*. – 1. Ed.

-

Vitória da Conquista, BA: Fonema e Grafema, 2022.

Bibliografia

ISBN: 978-65-00-43372-2

DOI: <https://doi.org/10.29327/560074>

21-72542

CDD-618.928589

NLM-WS-350

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Organizadores

Vera Wannmacher Pereira
Ana Paula Rigatti Scherer
Rosângela Gabriel
Ronei Guaresi

ENSINO E APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA:

Contribuições Interdisciplinares

INFORMAÇÕES SOBRE OS ORGANIZADORES

Vera Wannmacher Pereira

Doutora em Letras/Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Pós-doutora em Psicolinguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Realiza Pós-doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. É bolsista de Produtividade PQ/DT/CNPq no desenvolvimento de pesquisas e produção científica sobre compreensão e processamento da leitura com apoio em tecnologias múltiplas.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0574945958269461>.

Orcid: 0000-0002-2511-6814.

E-mail: verawp@terra.com.br.

Ana Paula Rigatti-Scherer

Docente do Curso de Fonoaudiologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em Letras/Linguística aplicada (2008) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Pós-doutora em Letras/Psicolinguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2012). Coordenadora do Grupo de Pesquisa CNPQ ALETRA: Alfabetização, Linguagem, Ensino e Tecnologias para os anos iniciais. Coordenadora do Programa de Extensão ALETRA: Grupo de Estudos em Alfabetização e Linguagem.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9151861650830746>.

Orcid: 0000-0003-2171-0952.

E-mail: rigatti.scherer@gmail.com.

Rosângela Gabriel

Docente pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade de Santa Cruz do Sul, e Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq. Doutora em Letras/Linguística (2001) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, tendo realizado Estágio Doutoral na Universidade de Oxford, Inglaterra (1999-2000) e Pós-Doutorado na Universidade Livre de Bruxelas, Bélgica (2015-2016).

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5511040461102482>.

Orcid: 0000-0002-2535-2497.

E-mail: rgabriel@unisc.br.

Ronei Guaresi

Professor titular do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Mestre em Linguística Aplicada e doutor em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2012). Coordenador do grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizado Inicial Típico e Atípico de Leitura e Escrita. Coordenador do Projeto de Extensão Monitoramento do aprendizado e Formação continuada de docentes do ciclo da alfabetização do município de Ribeirão do Largo. Entre os interesses de investigação destacam-se: aprendizado típico e atípico da leitura e da escrita; preditores linguísticos, cognitivos e psicossociais de aprendizado; compreensão leitora; tecnologia aplicada à educação.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6588921402042908>.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8073-2601>.

Email: roneiguaresi@uesb.edu.br.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Alina Galvão Spinillo

Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco. Doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade de Oxford, Inglaterra. Pós-doutora pela Universidade de Sussex, Inglaterra. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Psicologia da Educação Matemática (NUPPEM). Pesquisadora Nível 1 do CNPq, realizando investigações na área de psicologia do desenvolvimento cognitivo e psicologia da aprendizagem sobre raciocínio matemático e linguagem escrita em crianças.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9699640984791832>.

Orcid: 0000-0002-6113-4454.

E-mail: alinaspinillo@hotmail.com.

Aline Riboli Marasca

Psicóloga pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Membro do Grupo de Estudo, Aplicação e Pesquisa em Avaliação Psicológica (GEAPAP) e da Rede de Estudos em Desenvolvimento Infantil (REDI).

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4785506084662995>.

Orcid: 0000-0003-0767-2005.

E-mail: aline.marasca@gmail.com.

Ana Maria Tramunt Ibaños

Doutora em Linguística com Pós-Doutorado em Sintaxe e Semântica pelo MIT e University of Massachusetts at Amherst. Membro do Grupo de Pesquisa do CNPq Uso e Processamento de Língua Adicional da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9278656517450030>.

Orcid: 0000-0001-9645-1364.

E-mail: anai0753@gmail.com.

Ângela Chuvas Naschold

Professora associada do Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Doutora em Educação pela Universidade Federal do

Rio Grande do Sul e pós-doutora em Letras/Psicolinguística pela Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Coordenadora do Grupo de Pesquisa do CNPq Leitura em Rede.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8840903885852886>.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8435-5751>.

Email: anaschold@gmail.com.

Carla Fernandes Monteiro

Licenciada em Ensino de Português e Alemão, pela Universidade do Minho. É doutorada em Ciências da Educação, tendo desenvolvido um projeto sobre a promoção e o desenvolvimento da linguagem oral. É pesquisadora-colaboradora no Centro de Investigação em Estudos da Criança, no Instituto de Educação da Universidade do Minho. É Professora na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, no grupo disciplinar de Educação e Formação de Professores.

Orcid: 0000-0002-7567-7919.

E-mail: cmonteiro.ie.uminho@gmail.com.

Carolina Maciel

Graduanda em Psicologia na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Estagiária no Departamento de Psicologia Aplicada em Avaliação Neuropsicológica na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1528312679924425>.

Orcid: 0000-0002-8277-8013.

E-mail: carolina97.maciel@gmail.com.

Caroline Bernardes Borges

Doutora em Letras/Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. É bolsista integral CNPq. Seus estudos estão situados na área da Psicolinguística, investigando temas relacionados ao processamento da leitura e da compreensão leitora, ao ensino da leitura e à consciência linguística.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3100147685681411>.

Orcid: 0000-0001-8815-9195.

E-mail: carolineh_borges@hotmail.com.

Clarice Beatriz da Costa Söhngen

Docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Criminais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. É doutora em Letras. É pesquisadora-líder do Grupo de Pesquisa Gestão Integrada da Segurança Pública (GESEG/PUCRS).

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9266060091300509>.

Orcid: 0000-0001-6065-272X.

E-mail: clarice.sohngen@puers.br.

Clarice Staub Lehnen

Fonoaudióloga da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em Letras/Psicolinguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2015). Membro do Grupo de Pesquisa CNPQ ALETRA: Alfabetização, Linguagem, Ensino e Tecnologias para os anos iniciais. Coordenadora adjunta do Programa de Extensão ALETRA: Grupo de Estudos em Alfabetização e Linguagem.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7829563707575289>.

Orcid: 0000-0003-3380-0437.

E-mail: clarice.s.lehnen@gmail.com.

Cristiane Vieira Costa Abreu

Doutoranda em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Mestre em Linguística pela mesma universidade (2019). Graduada em Letras Vernáculas (1999). Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa (2003). Literatura Brasileira (2005) e Psicopedagogia Clínica (2016).

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2194559854157559>.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7580-6955>.

E-mail: crisvc10@gmail.com.

Dalva Maria Alves Godoy

Professora na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), no Departamento de Pedagogia. É doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina, com período de doutorado sanduíche junto à Universidad de Granada - Deptº de Psicología Evolutiva y de la Educación. Possui pós-doutorado pelo Instituto da Criança - Universidade do Minho e na

Universidad de Granada. Coordenadora do Grupo de Pesquisas Prolinguagem (PPGE/UDESC).

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7843976392733559>.

Orcid: 0000-0001-9920-8343.

E-mail: dalvagodoy@gmail.com.

Danielle Baretta

Doutoranda em Letras/Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. É professora do Colégio Militar de Porto Alegre. Seus estudos estão situados em Psicolinguística, com ênfase para os seguintes temas: compreensão e processamento da leitura, consciência linguística e ensino da leitura.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8439059332332635>.

Orcid: 0000-0003-2679-7671.

E-mail: daniellebaretta@hotmail.com.

Denise Balem Yates

Psicóloga da Universidade Federal do Rio Grande do Sul atuando como coordenadora executiva do Centro de Avaliação Psicológica (CAP) e supervisora do Programa de Orientação a Práticas Parentais (PROPAP). É doutora em Psicologia e Especialista em Neuropsicologia e Avaliação Psicológica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É colaboradora do Grupo de Estudo, Aplicação e Pesquisa em Avaliação Psicológica (GEAPAP) e da Rede de Estudos em Desenvolvimento Infantil (REDI). Membro do Grupo de Pesquisa CNPQ ALETRA: Alfabetização, Linguagem, Ensino e Tecnologias para os anos iniciais.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0077355830823124>.

Orcid: 0000-0002-0879-9270.

E-mail: denise.yates@ufrgs.br.

Ducirlândia Ferraz de Souza

Mestranda em Linguística pelo PPGLin/UESB. É graduada em Pedagogia, com habilitação em Alfabetização e Letramento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Membro do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizado Inicial Típico e Atípico da Leitura e da Escrita. Membro do projeto de extensão intitulado Monitoramento do Aprendizado e Formação Continuada de

Docentes do Ciclo da Alfabetização do Município de Ribeirão do Largo (PPGlin/UESB).

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0185183797580587>.

Orcid: 0000-0003-3035-1242.

E-mail: duci-ferraz@hotmail.com.

Elenice Andersen

Professora associada na Universidade Federal de Santa Catarina, no Departamento de Línguas e Literaturas Vernáculas. É doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3245620306136009>.

Orcid: 0000-0001-9281-6362.

E-mail: andersen.elenice@gmail.com.

Fernanda Leopoldina Viana

Licenciada em Psicologia, pela Universidade do Porto. Doutora em Psicologia da Educação pela Universidade do Minho. Foi docente no Instituto de Educação da Universidade do Minho de 1988 a 2019. Tem coordenado vários projetos de investigação nas áreas do desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem e promoção da leitura.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1061504326814535>.

Orcid: 0000-0002-5101-6454.

E-mail: leopoldinaviana@gmail.com.

Gabriella Koltermann

Psicóloga pela Universidade Federal de Santa Maria. É doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É integrante do Núcleo de Estudos em Neuropsicologia Cognitiva (NEUROCO/UFRGS).

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0732528917717917>.

Orcid: 0000-0002-1839-0575.

E-mail: gabikoltermann@gmail.com.

Jane Correa

Professora titular do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Docente do Programa de Pós-graduação em Psicologia Doutora em Psicologia na Universidade de Oxford. Pós-doutora pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6058595988399363>.

Orcid: 0000-0001-6037-4192.

E-mail: jncrrea@gmail.com.

Jerusa Fumagalli de Salles

Professora associada do Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É coordenadora do Núcleo de Estudos em Neuropsicologia Cognitiva (NEUROCOG). Bolsista produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0265690889456064>.

Orcid: 0000-0003-0877-488X.

E-mail: jerusafsalles@gmail.com.

José Ferrari-Neto

Professor associado II de Linguística e Língua Portuguesa na Universidade Federal da Paraíba. É doutor em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica. Pós-Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Atua no Programa de Pós-Graduação em Linguística (Proling) e desenvolve pesquisas no LAPROL (Laboratório de Processamento Linguístico), com investigações voltadas para o léxico, morfologia, correferência e leitura.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7211922429806274>.

Orcid: 0000-0003-2734-7197.

E-mail: joseferrarin1974@gmail.com.

Juliane Dutra da Rosa Silvano

Doutoranda em Educação pelo PPGE/UDESC. É graduada em Pedagogia, com habilitação em Séries Iniciais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Membro do Grupo de Pesquisas ProLinguagem (PPGE/UDESC) e bolsista PROMOP.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2191959796415169>.

Orcid: 0000-0003-2645-3406.

E-mail: juli_dutradarosa@gmail.com.

Laiane Figueirêdo Nóbrega Vasconcelos

Graduada em Letras, Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (2014). É mestranda em Linguística pelo Proling (UFPB) e integrante do Laboratório de Processamento Linguístico. Pesquisadora de Psicolinguística Experimental com ênfase nas dificuldades e nos distúrbios de aprendizagem.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7890623605595821>.

Orcid: 0000-0001-9808-5900.

E-mail: laiane.figueiredo@gmail.com.

Leonor Scliar-Cabral

Professora Emérita e titular (apos.) da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo, Pós-doutora pela Universidade Montréal.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7747923041329769>.

Orcid: 0000-0003-3163-5482.

E-mail: leonorsc20@gmail.com.

Lucimauro Palles da Silva

Doutorando em Linguística pelo PPGLIN/UESB. Mestre em Linguística pela mesma universidade (2020). Graduado em Psicologia (2013). Especialista em Neuropsicologia (2016).

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2194559854157559>.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7580-6955>.

E-mail: lucimauropalles@gmail.com.

Luís Filipe Tomás Barbeiro

Professor coordenador principal da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. É doutor em Educação (Metodologia do Ensino do Português) e agregado em Ciências da Educação, especialidade de Literacias e Ensino do Português. É pesquisador do Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada (CELGA-ILTEC) da Universidade de Coimbra.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4090540106865475>.

Orcid: 0000-0001-5798-2904.

E-mail: luis.barbeiro@ipleiria.pt.

Márcio Pezzini França

Docente do Curso de Fonoaudiologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutor em Ciências Médicas: Pediatria pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Pós-Doutor em Psicologia pela Universidad de Salamanca - Espanha. Membro do Grupo de Pesquisa CNPQ ALETRA: Alfabetização, Linguagem, Ensino e Tecnologias para os anos iniciais.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9341418051220556>.

Orcid: 0000-0002-1620-4986.

E-mail: marcio@franca.bio.br.

Maria da Graça Lisboa Castro Pinto

Professora Catedrática jubilada da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), professora Emérita da Universidade do Porto UP). Doutora em Linguística Aplicada (Psicolinguística e Neurolinguística) em 1984. É membro do Centro de Linguística da Universidade do Porto e membro honorário da *International Society of Applied Psycholinguistics*.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0384767327478026>.

Orcid: 0000-0002-4842-991X.

E-mail: mglcpinto@gmail.com.

Maria Regina Maluf

Professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professora aposentada da Universidade de São Paulo. Doutora em Psicologia pela Université Catholique de Louvain e pós-doutorado na University of California -UCLA- (EUA) e no Institut National de la Recherche Pédagogique - INRP-CRESAS, Paris (França). É coordenadora do Grupo de Pesquisa Escolarização Inicial e Desenvolvimento Psicológico (EIDEP).

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5305774332490934>.

Orcid: 0000-0001-9132-5502.

Email: marmaluf@gmail.com.

Mayara Batista Pereira Pinheiro

Graduanda em Fonoaudiologia pela UFRGS, bolsista BIC UFRGS e participante do Grupo de Pesquisa CNPQ ALETRA: Alfabetização, Linguagem, Ensino e Tecnologias para os anos iniciais. Membro do Programa de Extensão ALETRA: Grupo de Estudos em Alfabetização e Linguagem.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2428136484272933>.

Orcid: 0000-0002-6621-0655.

E-mail: mayaraabp@gmail.com.

Natália Knupp

Psicóloga pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pós-graduanda em Neuropsicologia Clínica e Reabilitação Neuropsicológica.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9699640984791832>.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1294-5338>.

E-mail: natknupp@gmail.com.

Otília Encarnação da Costa e Sousa

Professora coordenadora principal no Instituto Politécnico de Lisboa, Professora Associada Convidada na Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. Possui Agregação em Formação de Professores pela Universidade de Lisboa (2013), doutoramento em Linguística pela Universidade Nova de Lisboa (2001). Seus interesses de investigação cruzam Linguística e Educação: literacia, ensino e aprendizagem, escrita, leitura, gramática, comunicação, formação de professores, diversidade e inclusão.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8665194345876387>.

Orcid: 0000-0001-7755-2418.

Email: otilias@eselx.ipl.pt.

Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig

Doutora em Linguística/Psicolinguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2003). Foi professora da Universidade Regional de Blumenau. É formadora de professores, coordenando, desde 2000, o GPLP (grupo de professores de linguagem) e gosta de produzir materiais didáticos que ajudem as crianças a ler e escrever.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7428456612722211>.

Orcid: 0000-0001-8234-236X.

E-mail: otilia.heinig@gmail.com.

Patricia de Andrade Neves

Mestrado em Letras/Linguística (PPGL/PUCRS) – bolsista integral CNPq.

Doutorado em Letras/Linguística (PPGL/PUCRS) – bolsista integral CNPq.

Professora Regente do currículo de Língua Inglesa na Escola Internacional

Unisociesc. Seus estudos e experiências, com ênfase na compreensão e no processamento da leitura, estão situados na Psicolinguística e interfaces, utilizando tecnologias, como processos e produtos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9165224278630472>

Email: andradeneves.patricia@gmail.com

Susana Ortega de Hocevar

Profesora en Letras, Especialista en Docencia Universitaria y Magister en Ciencias del Lenguaje por la Universidad Nacional de Cuyo. Profesora extraordinaria: honoraria. Se desempeñó como profesora titular efectiva en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo. Es coordinadora de la subsede Universidad Nacional de Cuyo de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5435578830666842>.

E-mail: suhocevar@gmail.com.

Suzana Santos Nascimento Marques

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2020). Atuou como bolsista do Programa Residência Pedagógica (2018-2020) e como bolsista voluntária no projeto de ensino “A alfabetização e a formação de uma sociedade leitora no Seridó do RN” (2019).

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2649682399039068>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3989-5553>.

E-mail: suzanasantos1977@gmail.com.

Yuri Fernando da Silva Penz

Doutorando em Letras pelo Programa de Pós Graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Membro do Grupo de Pesquisa do CNPq Uso e Processamento de Língua Adicional da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6026526417751064>.

Orcid: 0000-0002-3509-8226.

E-mail: penz.linguistics@gmail.com.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	23
<i>Rosângela Gabriel</i>	
APRESENTAÇÃO	41
<i>Ana Paula Rigatti-Scherer</i>	
<i>Vera Wannmacher Pereira</i>	
PRIMEIRA PARTE	56
Capítulo 1	
O APRENDIZADO INICIAL DA LEITURA E DA ESCRITA	57
<i>Leonor Scliar-Cabral</i>	
Capítulo 2	
EL ROL DE LOS PREDICTORES EN EL PROCESO DE	
ALFABETIZACIÓN.....	82
<i>Susana Ortega de Hocevar</i>	
Capítulo 3	
ENSINAR A LER E A ESCREVER: UMA ABORDAGEM	
EQUILIBRADA.....	105
<i>Otília Sousa</i>	
<i>Ana C. Silva</i>	
<i>Teresa Costa-Pereira</i>	

Capítulo 4

FALAR BEM PARA LER BEM: INVESTIR NO
DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM PARA PREVENIR O
INSUCESSO ESCOLAR E A EXCLUSÃO SOCIAL 133

Carla Fernandes Monteiro
Fernanda Leopoldina Viana

Capítulo 5

COMO AS CRIANÇAS APRENDEM A LER E A ESCREVER EM
PORTUGUÊS DO BRASIL: UM DIÁLOGO COM AS CIÊNCIAS
COGNITIVAS 163

Maria Regina Maluf

Capítulo 6

LINGUAGEM ORAL: PARA SER, COMPREENDER, DIZER E
APRENDER 185

Clarice Staub Lehnen

Capítulo 7

FATORES COGNITIVOS, EMOCIONAIS E AMBIENTAIS
ENVOLVIDOS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS 207

Denise Balem Yates
Aline Riboli Marasca

Capítulo 8

QUANDO ESCUTAMOS AS CRIANÇAS, É POSSÍVEL
ENTENDER MELHOR O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.. 233

Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig

Capítulo 9

A CÓPIA E O DITADO NUMA ABORDAGEM
MULTISSENSORIAL E MULTICOGNITIVA..... 261

Maria da Graça Lisboa Castro Pinto

Capítulo 10

ESCREVER: APRENDER A MOLDAR O TEMPO..... 283

Luís Filipe Barbeiro

Capítulo 11

A LEITURA DE SI: AUTOESTIMA INFANTIL E
ALFABETIZAÇÃO 315

Natália Knupp

Carolina Maciel

Jane Correa

Alina Galvão Spinillo

Capítulo 12

MOTIVAÇÃO COMO COMPONENTE PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO DE LEITURA 337

Juliane Dutra da Rosa

Silvano Dalva

Maria Alves Godoy

Capítulo 13

O GUESSING GAME NA LEITURA DE FÁBULA POR CRIANÇAS
NOS ANOS INICIAIS DA ESCOLA 367

Caroline Bernardes Borges

Danielle Baretta Patrícia de Andrade Neves

Vera Wannmacher Pereira

Capítulo 14

CONSCIÊNCIA SINTÁTICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES
SOBRE A COMPOSIÇÃO DE ELEMENTOS SINTÁTICOS NA
INTERAÇÃO COM O SIGNIFICADO LINGUÍSTICO 396

Yuri Fernando da S. Penz

Ana Maria T. Ibaños

Capítulo 15

É POSSÍVEL ENSINAR A GOSTAR DE LER? PROPOSIÇÕES A
PARTIR DAS EVIDÊNCIAS DE ESTUDOS COGNITIVOS 415

Elenice Andersen

Capítulo 16

NEUROCIÊNCIAS E MÚSICA: UMA PARCERIA
INTERDISCIPLINAR NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA
ESCRITA..... 436

Suzana Santos Nascimento Marques

Angela Chuvas Naschold

Capítulo 17

PROCESSAMENTO CORREFERENCIAL DE SINTAGMAS
NOMINAIS COMPLEXOS E SUA RELAÇÃO COM A
COMPETÊNCIA LEITORA E A MEMÓRIA DE TRABALHO ... 470

Laiane Figueirêdo Nóbrega Vasconcelos

José Ferrari-Neto

Capítulo 18

AValiação EDUCACIONAL: SUGESTÕES PARA
PROFESSORES CONSTRUÍREM OU SELECIONAREM
AValiações DE LEITURA E ESCRITA PARA CRIANÇAS .. 500

Gabriella Koltermann

Jerusa Fumagalli de Salles

TERCEIRA PARTE

Capítulo 19

DIREITO AO LETRAMENTO: POLÍTICAS PÚBLICAS ÀS CRIANÇAS E ADOLESCENTES..... 522

Clarice Beatriz da Costa Söhngen

Capítulo 20

O DESENVOLVIMENTO INICIAL EM LEITURA E ESCRITA EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL..... 539

Ronei Guaresi

Cristiane Vieira Costa Abreu

Ducirlândia Ferraz de Souza

Lucimauro Palles da Silva

Capítulo 21

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, EXPLICITAÇÃO DO PRINCÍPIO ALFABÉTICO E LETRAMENTO: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DÁ CONTA DESSES TRÊS PILARES?..... 575

Ana Paula Rigatti Scherer

Mayara Batista Pereira

Capítulo 22

PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA: É PRECISO COMPREENDER PARA AJUDAR 596

Márcio França

ÍNDICE REMISSIVO 606

PREFÁCIO

Rosângela Gabriel

Estou profundamente convencido de que não se pode ensinar de forma apropriada sem possuir, implícita ou explicitamente, um modelo mental do que está acontecendo nas mentes dos aprendizes
(Dehaene, 2020, p. xxii)¹²

Este livro nasce do desejo de aproximar as pesquisas realizadas em âmbito acadêmico - por professores universitários e estudantes de mestrado e doutorado - das inquietações e dificuldades enfrentadas nas escolas - por professores, pais e estudantes - no que diz respeito ao aprendizado e ensino da leitura e da escrita. Em âmbito internacional, as contribuições interdisciplinares têm feito surgir uma zona de confluência denominada ciência da leitura, que coloca em diálogo pesquisas sobre o cérebro leitor, sobre os comportamentos conscientes e inconscientes de leitores aprendizes e de leitores experientes, e sobre como esses conhecimentos podem contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia da leitura amparada não em crenças e intuições, mas em conhecimento técnico sobre as bases que sustentam essas

¹ *I am deeply convinced that one cannot properly teach without possessing, implicitly or explicitly, a mental model of what is going on in the minds of the learners (Dehaene, 2020, p. xxii).*

² Tradução da autora.

aprendizagens. Como afirma o cientista Roberto Lent, presidente da Rede Nacional Ciência para a Educação (<http://cienciaparaeducacao.org/>), essa zona de confluência inaugura uma perspectiva de pesquisa translacional proativa, porque reúne conhecimentos da pesquisa básica, compreendendo os fenômenos por meio de métodos científicos, ao mesmo tempo em que se preocupa com a aplicação desses conhecimentos na inovação de estratégias educativas respaldadas na pesquisa, buscando contribuir com a sociedade de forma propositiva e não apenas reativa.

Pode parecer bastante óbvio, mas as questões relacionadas a como ensinamos estão intrinsecamente ligadas aos conhecimentos que temos sobre como aprendemos. O que mudou, nas últimas décadas, é que sabemos muito mais sobre como aprendemos a ler e a escrever e sobre como adquirimos, processamos e armazenamos informações em nosso cérebro, exatamente graças ao avanço das tecnologias e das pesquisas na área da ciência da leitura (Seidenberg, 2013; 2020). Por outro lado, as modificações nas sociedades - com a crescente mobilidade dos povos, a passagem de mídias impressas para ambientes digitais, o surgimento de gêneros textuais multimodais - fizeram surgir novas demandas para a formação de leitores e escritores, tornando o trabalho de pais, professores e estudantes ainda mais complexo. Portanto, a busca por reunir contribuições interdisciplinares - advindas das interfaces entre computação, filosofia, fonoaudiologia, linguística, neurologia, pedagogia, psicologia, dentre outras - passa a ser não uma escolha, mas a única alternativa para fazer avançar o conhecimento sobre como se aprende e sobre como se pode ensinar nossos alunos a

transitarem por textos multimodais, compreendendo sentidos e aprendendo por meio da leitura.

O diálogo interdisciplinar exige o estabelecimento de uma linguagem compartilhada. Nesse sentido, palavras cujo significado pode parecer evidente merecem um olhar analítico. Tomemos o conceito de "leitura". A palavra leitura, em sentido amplo, pode ser empregada como sinônimo de compreender, analisar ou interpretar. Essa é a acepção utilizada quando analisamos objetos semióticos como um filme ou uma propaganda, e falamos na "leitura do filme ou da propaganda", considerando as multitemioses (ou múltiplas linguagens) presentes. É também essa acepção ampla da palavra que nos permite compreender expressões como "leitura do contexto (histórico, político)", que remete à ideia de análise ou interpretação.

Por outro lado, a palavra "leitura" pode ser usada em sentido estrito, como a capacidade de manipular um código visual, atribuindo às suas unidades um valor sonoro. É o que acontece nas escritas alfabéticas, como o português, em que vemos letras, ou traços que compõem e diferenciam as letras entre si, que são associadas a fonemas, as unidades sonoras que marcam diferenças de significado em um sistema linguístico. Por exemplo, ao lermos a palavra "mala", de forma inconsciente no caso de leitores experientes, atribuímos a cada um dos componentes (m-a-l-a) um valor sonoro que, em conjunto e nesta ordem, nos remetem aos significados da palavra armazenados em nossa memória de longo prazo, os quais são ativados e selecionados de acordo com o contexto, como nos exemplos (1) e (2).

(1) "Esta mala está muito pesada" (mala = uma espécie de recipiente no qual são colocados objetos para serem levados em viagem); ou ainda,

(2) "Este sujeito é um mala" (mala = pessoa desagradável, de difícil convivência).

Por outro lado, as letras que compõem a palavra "mala" contrastam com outras letras, como por exemplo, em "fala", em que apenas uma letra, associada a um fonema, nos remeterá a outros significados, ativando outras redes semânticas na memória de longo prazo. Portanto, no processamento da leitura, cada partícula de informação, seja um fonema ou um traço gráfico que distingue uma letra de outra, faz diferença para a composição das informações necessárias para que se construa o modelo mental adequado à comunicação e à aprendizagem.

Quando falamos sobre aprendizado e ensino da leitura e da escrita, precisamos refinar conceitos, para que possamos ativar o significado apropriado à questão em pauta. Ainda que nos leitores experientes os processos de transformação dos sinais gráficos em fonemas e de reconhecimento visual de palavras seja quase concomitante à ativação das redes semânticas da compreensão e interpretação (milissegundos de diferença - ver Marinkovich et al., 2003), do ponto de vista cognitivo, trata-se de processos distintos, em cadeia, localizados em regiões específicas do cérebro, com redes neuronais cuja arquitetura vai sendo moldada pela experiência de anos de escolarização e de prática linguística. Assim, do ponto de vista da

aprendizagem e do ensino, os processos envolvidos na leitura merecem ser escrutinados, para que cada microprocesso seja abordado de forma adequada, permitindo que outros microprocessos se desenvolvam, numa espécie de corrente, em que a força de cada elo faz diferença em termos de resistência às adversidades.

A independência e, ao mesmo tempo, a complementaridade dos microprocessos envolvidos na leitura foram abordadas por uma perspectiva teórica conhecida como *The Simple View of Reading* (Gough; Hillinger, 1980; Hoover; Gough, 1990), numa tradução literal "A Visão Simples da Leitura", a qual ganhou uma versão gráfica na metáfora da Corda da Leitura de Scarborough (2001), traduzida e reproduzida no documento intitulado PNA - Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019). Nesse modelo teórico, as habilidades presentes no leitor experiente são divididas em dois subconjuntos: os elementos envolvidos na compreensão da linguagem e os elementos envolvidos no reconhecimento de palavras escritas.

Os elementos envolvidos na compreensão da linguagem são mais primitivos no ser humano, tanto do ponto de vista filo quanto ontogenético. O *Homo Sapiens*, em qualquer lugar do planeta, usa a linguagem (na maioria dos casos, uma língua de base oral), para se comunicar, sobreviver e criar processos culturais. Do ponto de vista dos indivíduos da espécie, a maioria das crianças compreende e produz as primeiras palavras, definidas como uma relação mais ou menos estável entre significante oral (cadeia sonora) e significado, por volta dos 12 meses. Assim, os elementos que compõem a compreensão da linguagem na Figura 1, ou seja, conhecimento prévio, vocabulário,

estruturas da língua, raciocínio verbal, conhecimentos de literacia, começam a ser desenvolvidos, em condições normais, desde os primeiros dias de vida da criança. Ao longo dos primeiros anos de vida, as crianças desenvolvem o conhecimento linguístico, composto pelas várias camadas da linguagem: a camada fonética e fonológica (sons da língua), a camada morfológica (menores unidades com significado em uma língua), a camada semântica (os significados que palavras, expressões, textos possuem em uma língua e cultura), a camada sintática (como os elementos do sistema se combinam e se recombina), e a camada pragmática (o que, quando e como usar os elementos linguísticos). Em sociedades letradas, ou melhor, em grupos compostos por indivíduos letrados, as crianças podem ainda desenvolver conhecimentos de literacia, ao serem expostas a ambientes em que a leitura e a escrita fazem parte das práticas sociais. Esses conhecimentos de literacia envolvem desde a postura corporal usada para ler em diferentes dispositivos até o reconhecimento de palavras escritas de alta frequência de uso, tais como o nome próprio e o nome dos familiares, e as diferenças entre linguagem escrita (com letras) e linguagem pictográfica (com desenhos).

Figura 1 - A Corda da Leitura de Scarborough: metáfora visual da
Visão Simples da Leitura.



Fonte: Brasil, 2019, p. 29.

Obviamente, os ambientes em que as crianças se desenvolvem não são idênticos e, no intuito de universalizar o acesso aos bens culturais, a escola de Educação Infantil passa a ter um papel fundamental. Como afirma Dehaene (2020, p. xxi), a "educação é o principal acelerador do nosso cérebro"³. Assim, as ciências que compõem a zona de confluência interdisciplinar denominada ciência da leitura nos mostram que os primeiros cinco anos de vida são o período de maior plasticidade cerebral, um período em que o cérebro da criança se desenvolve a partir de um programa genético do tipo *Homo Sapiens*, ao mesmo tempo em que é impulsionado pelo ambiente cultural no qual a criança está inserida. Do ponto de vista da compreensão da linguagem,

³ *Education is the main accelerator of our brain* (DEHAENE, 2020, p. xxi).

é um momento privilegiado para expor as crianças a diferentes variedades linguísticas, valorizando a variedade linguística da comunidade em que está inserida. Ao mesmo tempo, coloca-se a criança em contato com outras variedades, contribuindo para o processo reflexivo (metalinguístico e metacognitivo) sobre os usos da língua, como ilustra a tirinha abaixo, em que Armandinho descobre que “desacorçoadas” pode ser um sinônimo de “tristes”:

Figura 2 – Tirinha do Armandinho.



Fonte: Instagram, em 23/janeiro/2022.

Em alguns contextos culturais, as crianças estão expostas a duas ou três línguas, no caso de famílias multilíngues. Em outros contextos, as crianças convivem com famílias pouco escolarizadas, com pouco contato com as variedades linguísticas usadas na escrita e na linguagem acadêmica. Em todos os casos, a escola de Educação Infantil é o ambiente ideal para impulsionar o desenvolvimento cognitivo, criando oportunidades para que as crianças ampliem seus horizontes culturais,

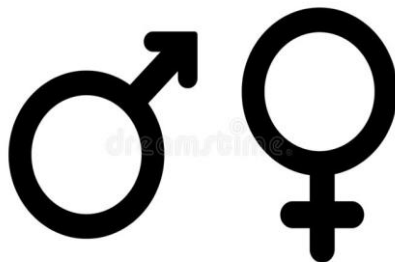
alimentem o repositório de memórias a que denominamos “conhecimento prévio”, ao mesmo tempo em que aprendem as palavras e as estruturas linguísticas usadas para se referir a esse conhecimento. Ainda na Educação Infantil, é desejável que as crianças desenvolvam conhecimentos de literacia, integrados às atividades lúdicas e ao contato com a literatura infantil.

De fato, os conhecimentos envolvidos na compreensão da linguagem, ainda que tenham um desenvolvimento acelerado na infância, tendem a continuar se expandindo na adolescência e na vida adulta. Mesmo adultos escolarizados, com atividades profissionais que demandam conhecimento linguístico aprofundado, deparam-se com palavras e conceitos novos, novos usos da linguagem, basta que continuem lendo e se expondo a novos textos. Portanto, o conhecimento linguístico é ilimitado, e ler e escrever são tarefas que demandam engajamento ativo de qualquer um de nós.

Voltemos nossa atenção para a segunda parte da Figura 1, o reconhecimento de palavras. Este componente da leitura hábil talvez seja o mais difícil de ser compreendido sem o conhecimento técnico armazenado pelas ciências da leitura nas últimas décadas. A expressão “maldição do conhecimento” talvez nos ajude a entender essa dificuldade: professores e adultos escolarizados passaram por anos de experiências leitoras e seus cérebros foram preparados para realizar as tarefas mais previsíveis envolvidas na leitura de forma automatizada (por exemplo, o reconhecimento de palavras), sem necessidade de esforço consciente. Na verdade, como demonstrado por Stroop (1935), associar palavras escritas ao seu significado passa a ser o modo *default*

do cérebro leitor, que recruta esforço inibitório consciente em tarefas que exijam não ler (Gabriel et al., 2016). Para os cérebros leitores, ler e ouvir se tornam meios igualmente rápidos e eficientes para processar informações linguísticas, fazendo parecer bastante simples a tarefa de “ouvir com olhos” (Dehaene et al., 2010). No entanto, essa facilidade é ilusória e basta que tentemos ler outros sistemas de escrita, como as notações musicais ou o sistema de escrita árabe ou o cirílico, para entendermos o quanto não é trivial a tarefa enfrentada por cada criança ou adulto que aprende a ler.

Figura 3 – Símbolos feminino e masculino.



Fonte: Google Imagens.

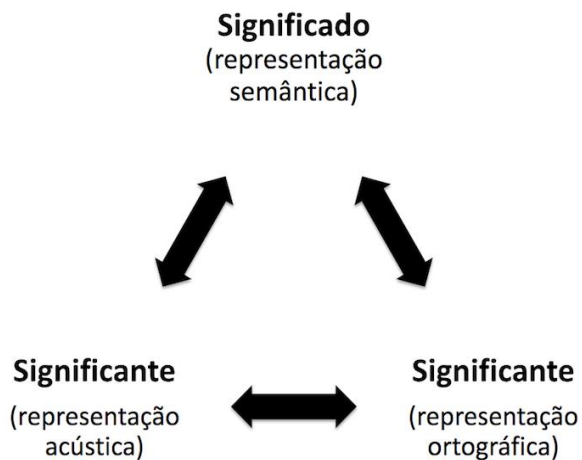
Outro obstáculo a ser transposto diz respeito à natureza do sistema alfabético. Pensemos, por exemplo, nos símbolos usados para identificar feminino e masculino, Figura 3. Esses símbolos remetem a um conceito, uma ideia, de forma análoga aos sistemas de escrita logográficos. Já nos sistemas alfabéticos, a relação da informação visual, as letras, não se dá com o significado das palavras, mas sim com

os sons, os fonemas. Acontece que os fonemas não são usados de forma isolada e muitos deles, em especial os consonantais, nem sequer são pronunciáveis individualmente. Para aprender a ler em um sistema alfabético, precisamos aprender a tratar as palavras faladas como sendo constituídas de fonemas discretos, ou seja, de fonemas isoláveis uns dos outros, em oposição ao *continuum* (sequência de fonemas amalgamados) que encontramos na fala (Seidenberg, 2013; 2020). Por exemplo, a palavra "pato" é facilmente desmembrável em suas sílabas constituintes, "pa+to". Mas, para aprender a ler e a escrever, é preciso avançar na análise e, ao invés de pensar na sílaba 'pa', considerar os fonemas constituintes /p/+/a/. Esse tipo de análise exige um nível de abstração, de desenvolvimento da consciência fonológica, que é a capacidade de pensar sobre as unidades fonológicas constituintes da linguagem oral, para que seja feito o mapeamento dessas unidades em letras, usadas na linguagem escrita. Essa tarefa torna-se ainda mais complexa quando consideramos as inconsistências no sistema, já que algumas letras são associadas a um único fonema, por exemplo, o <p> de "pato"; já outras letras representam fonemas distintos de acordo com a palavra, por exemplo, o <x> em "xícara, táxi, executar, exceção"; e ainda outras letras representam alofones (variações na pronúncia de determinados fonemas, de acordo com o contexto), como por exemplo a pronúncia da letra <t> diante de <i> ou <o> ou em "tia" ou "torre".

A consciência fonológica é a primeira habilidade a ser desenvolvida no intuito de aprender e ensinar a ler em um sistema alfabético. Ainda que se trate de uma habilidade complexa a nível explicativo e cognitivo, sua abordagem em sala de aula pode ser lúdica

e prazerosa, como mostram Adams e colaboradores (2006). As canções, os poemas e quadrilhas usam e abusam das propriedades fonológicas das palavras e são uma excelente matéria prima para brincarmos com as sonoridades e aprendermos a pensar sobre elas. Portanto, a intencionalidade pedagógica de desenvolvimento da consciência fonológica, de forma lúdica, pode e deve iniciar na Educação Infantil e se intensificar nos primeiros anos do Ensino Fundamental, quando o trabalho sistemático com as letras e palavras dará um impulso adicional a essa consciência, numa relação recíproca em que a aprendizagem do princípio alfabético (letras representam fonemas) alavanca a consciência fonológica que, por sua vez, facilita o processo de alfabetização (Stanovich et al., 1984).

Figura 4 - Signo linguístico após a aprendizagem da leitura.



Fonte: A autora.

A partir da consciência fonológica e do conhecimento das letras, ou seja, dos fonemas que cada letra representa em uma determinada língua escrita, pode-se exercitar a codificação (escrita) e a decodificação (leitura) de palavras, frases e textos. A medida que as crianças encontram e reencontram palavras de alta e média frequência de uso em situações de leitura e escrita, a representação dessas palavras na memória de longo prazo vai sendo enriquecida: da relação inicial entre significante oral (imagem acústica) e significado (rede semântica), passa-se a uma tríade, composta pelo significante oral, pelo significante escrito (representação ortográfica) e pelo significado(s), como ilustra a Figura 4 (Saussure, 2016; Perfetti; Stafura, 2013). Cada um dos elementos da tríade aciona os demais (ver direção das flechas), de forma que as conexões neuronais vão sendo reforçadas pelo uso, tornando indissociáveis os elementos do signo linguístico reconfigurado.

Essa indissociabilidade contribui para o desenvolvimento do último componente do reconhecimento de palavras (Figura 1), o reconhecimento automático, fundamental para a fluência leitora. A fluência leitora caracteriza-se pelo reconhecimento automático (inconsciente) de palavras, tornando a decodificação uma estratégia de leitura reservada para palavras novas ou de baixa frequência de uso, contribuindo para que o ritmo da leitura, ainda que silenciosa, ganhe contornos prosódicos e entonacionais similares aos da linguagem oral. Assim, leitores fluentes podem concentrar sua atenção consciente nas ideias do texto, nos sentidos sugeridos, nas informações novas que estão sendo apreendidas. Já os leitores iniciantes, a fim de lerem textos cada vez mais longos, com temáticas cada vez mais diversas, precisam

"alimentar" o seu léxico mental (ortográfico, semântico, acústico), contribuindo para o reconhecimento automático, a fim de que cada vez haja mais recursos linguísticos disponíveis na memória de longo prazo, ganchos aos quais relacionar as novas informações trazidas por cada texto, possibilitando a produção de inferências, o reconhecimento de metáforas, a leitura crítica e reflexiva.

Na metáfora da Corda da Leitura de Scarborough (2001), baseada na Visão Simples da Leitura (Gough; Hillinger, 1980; Hoover; Gough, 1990), cada fio da trama se entrelaça aos demais fios, contribuindo para a força do conjunto, tornando o leitor cada vez mais hábil e estratégico, apto a processar a leitura de forma parcialmente inconsciente, reservando a atenção e os recursos da memória de trabalho focados no que o texto traz de novo, no que está sendo aprendido, apreciado, e nas relações que podem ser estabelecidas com outros textos.

Boa parte das aprendizagens relacionadas ao reconhecimento de palavras (consciência fonológica, decodificação e reconhecimento automático) deve acontecer na fase chamada de alfabetização, ou seja, em condições normais, nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Essas aprendizagens vão sendo consolidadas e aprofundadas ao longo dos anos seguintes, especialmente pelo incremento da exposição dos estudantes a textos de diferentes gêneros textuais, com novas palavras e estruturas sintáticas, com temáticas cada vez mais variadas (literatura, geografia, história, matemática, biologia, ecologia, política, etc) e em suportes com possibilidades tecnológicas que oportunizam experiências não só com a linguagem verbal, mas também com outras linguagem,

num grande mosaico semiótico. De todo modo, os fundamentos para a leitura compreensiva podem e devem ter sua origem em atitudes de engajamento, atenção e reflexão exercitadas desde os primeiros anos de vida, durante as práticas de leitura compartilhada (Gabriel; Morais, 2017; Pereira et al., 2019).

Os vinte e um capítulos que compõem esta obra estão divididos em três partes, que compreendem as etapas iniciais do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, o percurso de consolidação e ampliação dessas aprendizagens e os percalços que podem surgir pelo caminho. Os autores são pesquisadores brasileiros e estrangeiros, conectados às demandas do ambiente escolar, muitos deles professores de futuros professores, que aprofundam e refinam alguns dos conceitos mencionados neste Prefácio, e que buscam contribuir para que o ensino da leitura esteja amparado no estado atual dos conhecimentos sobre a ciência da leitura. Trata-se de uma obra rica e abrangente, uma genuína contribuição interdisciplinar! Parafraseando e discordando parcialmente da afirmação de Dehaene (2020, p. xxii) na epígrafe deste Prefácio, estou profundamente convencida de que não se pode ensinar de forma apropriada sem possuir, explicitamente, um modelo mental do que está acontecendo nas mentes dos aprendizes.

Referências

ADAMS, M. J. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 215p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA - Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, MEC / SEALF, 2019. 54p.

DEHAENE, S.; PEGADO, F.; BRAGA, L. W.; VENTURA, P.; NUNES FILHO, G.; JOBERT, A.; DEHAENE-LAMBERTZ, G.; KOLINSKY, R.; MORAIS, J.; COHEN, L. How Learning to Read Changes the Cortical Networks for Vision and Language. **Science** 330, 2010, p. 1359-1364.

DEHAENE, S. **How we learn**: why brains learn better than any machine...for now. USA: Viking, 2020. 320p.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo: Cortez, 1988. 176p.

GABRIEL, R.; KOLINSKY, R.; MORAIS, J. O milagre da leitura: de sinais escritos a imagens imortais. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 32, n. 4, 2016.

GABRIEL, R.; MORAIS, J. A leitura compartilhada, na família e na escola. In: FLÔRES, O. C.; GABRIEL, R. **O que precisamos saber sobre o aprendizado da leitura: contribuições interdisciplinares**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2017, p. 23-48.

GOUGH, P. B.; HILLINGER, M. L. Learning to read: an unnatural act. **Bulletin of The Orton Society** 30, 1980, p. 179-195.

HOOVER, W. A.; GOUGH, P. B. The simple view of reading. **Reading and writing: an interdisciplinary journal** 2, 1990, p. 127-160.

MARINKOVIC, K.; DHOND, R.; DALE, A. M.; GLESSNER, M.; CARR, V.; HALGREN, E. Spatiotemporal Dynamics of Modality-Specific and Supramodal Word Processing. **Neuron**, Vol. 38, p. 487–497, May 8, 2003.

PEREIRA, A. E.; GABRIEL, R.; JUSTICE, L. M. O papel da formulação de questões durante a leitura compartilhada de livros na educação infantil. **Ilha do Desterro**, v. 72, nº 3, p. 201-221, Florianópolis, set/dez 2019.

PERFETTI, C.; STAFURA, J. Scientific Studies of Reading (2013): Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension, **Scientific Studies of Reading**, 2013, p. 1-16.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2016. 312p.

SCARBOROUGH, H. S. Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In: NEUMAN, S.; DICKINSON, D. (Eds.). **Handbook for research in early literacy**. New York, NY: Guilford Press, 2001, p. 97-110.

SEIDENBERG, M. The Science of Reading and Its Educational Implications. **Language Learning and Development**, 9, p. 331–360, 2013.

SEIDENBERG, M. A ciência da leitura e suas implicações educacionais. Tradução de GABRIEL, R.; BORSATTI, D. et al. **Prolíngua**, vol. 15, n. 2, 2020, p. 3-34.

STANOVICH, K.; CUNNINGHAM, A. E.; CRAMER, B. B. Assessing Phonological Awareness in Kindergarten Children: Issues of Task Comparability. **Journal of Experimental Child Psychology** 38, 1984, p. 175-190.

STROOP, J. R. Studies of interference in serial verb reactions. **Journal of Experimental Psychology** 18, 1935, p. 643-662.

APRESENTAÇÃO

Ana Paula Rigatti-Scherer e Vera Wannmacher Pereira

O presente livro, intitulado **ENSINO E APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES INTERDISCIPLINARES**, disponibiliza colaborações de autores com formações diversas, que desenvolvem estudos em campos específicos conectados ao tema da leitura e atuam em diferentes instituições de ensino e pesquisa nacionais e internacionais. Essas contribuições consistem em 22 textos distribuídos em três partes - a primeira, denominada **PRIMEIROS PASSOS**; a segunda, nomeada **O PERCURSO**; e a terceira, definida como **OS PERCALÇOS DO CAMINHO**.

A primeira parte abrange 8 textos, apresentados resumidamente a seguir.

O primeiro texto, intitulado **O APRENDIZADO INICIAL DA LEITURA E DA ESCRITA**, escrito por Leonor Scliar-Cabral, inaugura o livro tratando dos fatores essenciais na alfabetização para formar leitores proficientes e críticos. A autora traça um percurso para a leitura levando em conta a identificação das letras do alfabeto e seus traços, dos grafemas e seus respectivos valores, o domínio das regras de decodificação, acentuação dos vocábulos, memória semântica de palavras novas e já conhecidas, das frases nominais e verbais, a

construção do sentido proposicional dos períodos e parágrafos, chegando até a macroestrutura, para então debruçar-se criticamente. Quanto à escrita, discorre sobre a importância dos conhecimentos pragmáticos para a escolha do gênero que irá escrever, para então definir a essência da mensagem, a progressão das ideias e a paragrafação, usar a sintaxe e as regras de conversão dos fonemas em grafemas - ortografia. A autora ressalta ainda a importância deste percurso no ciclo de alfabetização, havendo melhor qualificação da formação de professores.

O texto *EL ROL DE LOS PREDICTORES EN EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN*, de Susana Ortega de Hocevar trata dos preditores ou precursores da aprendizagem da leitura e da escrita, baseado em uma pesquisa aplicada de caráter descritivo, com desenho quase experimental, longitudinal, de pré e pós-teste, realizada em Mendoza, Argentina, em estabelecimentos de nível inicial e primário, com alunos de 5 anos, pertencentes a uma escola de escolaridade comum urbana e duas escolas de contextos vulneráveis, totalizando uma amostra de 105 alunos. Os dados foram coletados por meio de pré-teste (incluindo instrumentos para avaliar os preditores selecionados), de pós-teste (incluindo instrumentos para avaliar os preditores selecionados, uma avaliação de leitura e uma avaliação de escrita), de aplicação de um programa de desenvolvimento dos preditores e facilitadores, de observação participante, de filmagem, gravação, registro de classes e entrevistas semi-estruturadas a docentes e alunos. Os dados obtidos, embora as diferenças decorrentes das variáveis envolvidas, indicaram a importância de trabalhar com preditores, pois

colaboram para o desenvolvimento da leitura e da escrita desses grupos de crianças.

Em **ENSINAR A LER E A ESCREVER: UMA ABORDAGEM EQUILIBRADA**, Otília Sousa, Ana C. Silva e Teresa Costa-Pereira desenvolvem o entendimento de que a aprendizagem da leitura e da escrita exige ensino explícito e sistemático de estratégias que permitem ler, compreender e escrever textos, sendo fundamental a integração dos alunos a ambientes com textos diversificados realizando atividades de desenvolvimento das competências de leitura e de escrita. Segundo as autoras, é necessário haver equilíbrio entre um ensino sistemático e progressivo e uma gestão democrática da sala de aula, entre atividades centradas no ensino dos sons, das letras e respectiva correspondência, das regularidades ortográficas e o ensino da busca de significação nos textos, entre escrita e leitura de textos, entre o ensino da língua e o papel desta em todo o currículo, entre o ensino centrado no professor e o ensino centrado na criança. Embora os méritos do ensino explícito do princípio alfabético, as autoras salientam que são também importantes os conhecimentos que colaborem para a construção da significação a partir da leitura e da escrita de textos.

No texto **FALAR BEM PARA LER BEM. INVESTIR NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM PARA PREVENIR O INSUCESSO ESCOLAR E A EXCLUSÃO SOCIAL** as autoras Carla Fernandes Monteiro e Fernanda Leopoldina Viana tratam da relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita mostrando que o desenvolvimento da linguagem oral influencia a aprendizagem da leitura e o desenvolvimento de literacia. Sendo assim o texto traz uma

reflexão sobre a necessidade da promoção do desenvolvimento da linguagem oral de crianças de 0 a 3 anos, principalmente para aquelas em situação de vulnerabilidade, estimulando-as na escola e no apoio às famílias, favorecendo o futuro de sua aprendizagem escolar.

Em **COMO AS CRIANÇAS APRENDEM A LER E A ESCREVER EM PORTUGUÊS DO BRASIL: UM DIÁLOGO COM AS CIÊNCIAS COGNITIVAS**, Maria Regina Maluf propõe uma reflexão sobre como ocorre a aprendizagem da leitura e da escrita e a contribuição da ciência cognitiva. A autora inicia trazendo as diferenças entre a aquisição da linguagem oral e a aprendizagem da linguagem escrita, sendo a primeira, de caráter mais inato e a segunda, necessitando de ensino formal. Nesse contexto ela trata da necessidade de a criança de aprender o sistema de escrita alfabético tanto para a leitura como para a escrita, já que nosso cérebro precisa aprender essa habilidade. A ciência da leitura é capaz de nortear este aprendizado, contribuindo para a melhoria da alfabetização.

No texto **LINGUAGEM ORAL: PARA SER, COMPREENDER, DIZER E APRENDER**, Clarice Staub Lehnen inicia sua reflexão a partir do ventre da mãe para explicar o quão é precoce o início da aquisição da linguagem e sua importância nesse processo, tornando o sujeito um ser capaz de ser, compreender, falar e aprender. Segundo a autora, a linguagem permite a ação singular e criativa do indivíduo no meio em que vive, sendo que as bases de desenvolvimento dos diferentes níveis da linguagem oral são as mesmas que estarão em jogo no aprendizado da leitura e da escrita, ou seja, a integração dos níveis fonológico, semântico, sintático, morfológico e

pragmático. Dessa forma, a atenção à oralidade e o estímulo à sua organização e progressiva consciência das estruturas linguísticas resultarão na qualidade e consistência na aquisição da linguagem escrita.

Já no texto **FATORES COGNITIVOS, EMOCIONAIS E AMBIENTAIS ENVOLVIDOS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS** as autoras Denise Balem Yates e Aline Riboli Marasca apresentam outros fatores, além dos linguísticos, que são fundamentais no processo de alfabetização das crianças. O texto apresenta uma revisão da literatura sobre os fatores cognitivos, emocionais e ambientais envolvidos na alfabetização. Como alguns dos fatores envolvidos, as autoras citam as habilidades metalinguísticas, as competências socioemocionais e o letramento familiar. Com essa revisão as autoras visam instrumentalizar o profissional que atua com essa temática para um olhar mais atento aos precursores da aprendizagem da leitura e escrita em idade precoce.

No último texto desta parte, **QUANDO ESCUTAMOS AS CRIANÇAS, É POSSÍVEL ENTENDER MELHOR O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**, a autora, Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig, intercala o que viveu, leu e pesquisou, como ela própria afirma. Desse modo, os diálogos entre as experiências docentes, os atos de pesquisa e a teoria contribuem para a compreensão do contexto. No estudo realizado, foram investigados os conhecimentos e as lacunas apresentados pelas crianças no processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabético, donde a importância de pensar sobre a formação dos professores. A autora salienta que o planejamento das ações docentes

demanda sólidos conhecimentos científicos por parte do professor que auxiliem as crianças a avançarem em sua aprendizagem.

A segunda parte do livro contém 10 textos, apresentados a seguir em seus pontos centrais.

No texto *A CÓPIA E O DITADO NUMA ABORDAGEM MULTISSENSORIAL E MULTICOGNITIVA*, a autora, Maria da Graça Lisboa Castro Pinto, faz uma reflexão sobre duas práticas escolares frequentes: a cópia e o ditado. Explora as potencialidades sensoriais (visão, audição, tato) e cognitivas da criança (atenção, percepção, memória, recuperação) nessas atividades, demonstrando as reais habilidades que podem desenvolver se forem utilizadas por este viés. A cópia do tipo *diferida* supera a cópia direta ou escrava, como se refere a autora, desenvolvendo as capacidades de percepção, retenção e reprodução. Essas atividades, se bem exploradas, podem contribuir para um desenvolvimento mental e progressos mais significativos gerando um maior interesse pela leitura e pela escrita. Dessa forma, a autora propõe uma abordagem mais promissora que encoraja a criança para entrar no mundo da escrita e aumentar o seu nível de letramento, enraizando hábitos de leitura e de escrita.

O texto *ESCREVER: APRENDER A MOLDAR O TEMPO*, de Luís Filipe Barbeiro apresenta a metodologia e os resultados de estudo realizado com 48 alunos do primeiro ciclo básico da região de Leiria, Portugal, sendo 24 alunos do segundo ano e 24 alunos do quarto ano, de modo a analisar o uso do tempo em textos escritos. A tarefa realizada pelos alunos consistiu no relato escrito de uma visita fictícia de três amigos a Leiria. Os textos foram escritos em grupos, organizados

aleatoriamente, favorecendo o registro das interações. Foram analisados no que se refere aos marcadores temporais (relações entre processos e situações no texto, tempos verbais gramaticais, localização temporal direta e indireta) e à interação (sequências de enunciados metalinguísticos com incidência sobre a dimensão temporal). Os resultados da análise confirmaram que esse desenvolvimento se encontra em curso no segundo e no quarto ano de escolaridade, quanto aos recursos linguísticos que estabelecem as configurações temporais nos textos e quanto aos aspectos da dimensão do tempo que são objeto de reflexão metalinguística revelada na interação da escrita colaborativa. Em relação aos recursos, os resultados indicaram um alargamento entre os dois níveis de escolaridade, no que se refere aos tempos verbais, aos conectores temporais e à localização temporal direta.

O texto A LEITURA DE SI: AUTOESTIMA INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO, de Natália Knupp, Carolina Maciel, Jane Correa e Alina Galvão Spinillo, está situado nas relações entre afetividade e cognição, de interesse da Psicologia Cognitiva e da Aprendizagem e tem como tema a relação entre a construção da autoestima na criança e o aprendizado escolar, particularmente, no processo de alfabetização, no que se refere às influências mútuas. No presente capítulo, as autoras afirmam, já em seu início, que, na primeira infância, juntamente com o processo de reconhecimento de si, inicia-se o desenvolvimento da autoestima. A seguir, salientam que os adultos importantes são peças-chave nessa construção, pois a criança aprende a se perceber a partir da imagem que acha que outras pessoas têm dela – aceitação, rejeição...

Dando continuidade ao que se propõem, as autoras consideram que o aprendizado da leitura e da escrita demanda uma combinação de diversas habilidades linguístico-cognitivas, que podem ser preditoras do desempenho escolar. A escola é, portanto, um contexto, assim como o familiar, responsável pela construção da autoestima e da autoimagem dos estudantes, tanto em relação às suas possibilidades cognitivas frente ao desafio da alfabetização como também em relação às suas potencialidades de forma geral. Ao final, as autoras afirmam que, como as relações entre autoestima e aprendizagem são de duas vias em que uma influencia a outra, a formação de professores deveria instrumentalizar o docente a transformar esse pressuposto em ações didáticas.

O texto MOTIVAÇÃO COMO COMPONENTE PARA O ENSINO DA COMPREENSÃO DE LEITURA, de Juliane Dutra da Rosa Silvano e Dalva Maria Alves Godoy, é vinculado ao projeto intitulado “Programa para ensino de compreensão leitora – uma parceria Brasil-Portugal”, que trabalha com o ensino explícito de compreensão leitora de maneira lúdica. A aplicação realizada em 2018 e 2019 a alunos de 3º e de 4º ano do Ensino Fundamental apontou para resultados significativos em relação ao desenvolvimento de habilidades de compreensão de leitura dos sujeitos participantes no que se refere aos aspectos cognitivos e metacognitivos. Foi realizada também uma análise dos aspectos de motivação, por meio de questionário respondido pelos alunos que indicou que os participantes sentiram-se “motivados” com a maior parte das atividades propostas e que os itens mais bem

avaliados estiveram relacionados à Família Compreensão, “material didático” específico do programa.

Em O *GUESSING GAME* NA LEITURA DE FÁBULA POR CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DA ESCOLA as autoras Caroline Bernardes Borges, Danielle Baretta, Patrícia de Andrade Neves e Vera Wannmacher Pereira apresentam uma proposta psicolinguística para o aprendizado e ensino da leitura para alunos do 3º ao 5º ano, por meio do *guessing game*, uma estratégia de leitura que envolve a antecipação do que está por vir no texto, por meio de pistas linguísticas selecionadas pelo leitor. A proposta foi desenvolvida utilizando a fábula “A Galinha dos Ovos de Ouro”, de Esopo, para a qual as autoras elaboraram uma seqüência de atividades a serem realizadas permitindo ao aluno praticar a compreensão leitora, o jogo de antecipação narrativa (uso) e refletir sobre o próprio processo antecipatório realizado (consciência do uso). Dessa forma, o capítulo pretende oportunizar a pesquisadores, professores e estudantes universitários, reflexões sobre estudos psicolinguísticos que têm a possibilidade de colaborarem para a construção de possibilidades de ensino da leitura.

O texto CONSCIÊNCIA SINTÁTICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A COMPOSIÇÃO DE ELEMENTOS SINTÁTICOS NA INTERAÇÃO COM O SIGNIFICADO LINGUÍSTICO, escrito por Yuri Fernando da S. Penz e Ana Maria T. Ibaños, trata sobre alguns aspectos linguisticamente relevantes a serem considerados pelo tópico de consciência sintática, partindo do ponto de vista teórico em direção a seu potencial de aplicação, nomeadamente no contexto de língua-mãe enquanto instrumento e objeto de instrução

formal. Esta exposição considera línguas naturais como quebra-cabeças e apresenta algumas particularidades das formas linguísticas do português brasileiro em sua relação com a dimensão do significado. Nesse sentido, o busca atingir uma reflexão crítica acerca do papel da análise sintática no desenvolvimento metalinguístico e metacognitivo de alunos da educação básica.

No capítulo **É POSSÍVEL ENSINAR A GOSTAR DE LER? PROPOSIÇÕES A PARTIR DAS EVIDÊNCIAS DE ESTUDOS COGNITIVOS**, Elenice Andersen parte do entendimento de que a leitura é uma atividade multidimensional na qual interagem fatores biológicos, sociais, cognitivos e afetivos. Faz a revisão de alguns estudos atuais sobre leitura, relacionados à resposta afetiva do leitor, e examina algumas implicações pedagógicas das descobertas recentes sobre o tema, salientando dados que indicam a contribuição do prazer da leitura para o sucesso educacional das crianças, para um autoconceito positivo como leitor e para a compreensão da leitura. Apresenta, com base nesses achados, uma matriz de referência para a formação do gosto pela leitura nas crianças.

Em **NEUROCIÊNCIAS E MÚSICA: UMA PARCERIA INTERDISCIPLINAR NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA**, de Suzana Nascimento Marques e Angela Chuvás Naschold são disponibilizadas informações sobre estudo desenvolvido na interação ciência e arte, que apresenta atividade de ensino relacionada à alfabetização infantil, realizado no primeiro trimestre do desencadeamento da pandemia do vírus SARS-CoV-2 (Covid-19) no Brasil. A pesquisa ocorreu sob a forma de estudo de caso com um grupo

de crianças que conviviam de forma isolada do contexto social em um conjunto habitacional. Foi aplicada ao grupo uma sequência didática tendo como recursos didáticos a música e a letra de uma canção infantil (CORREIA, 2010) conhecida pelas crianças. Para a verificação dos avanços, foram utilizados pré e pós-testes linguísticos presentes no Instrumento Diagnóstico das Etapas Iniciais da Alfabetização (IDEIA). O estudo de caso evidenciou que o poema e a música da canção, aliados às neurociências da leitura, enquanto recursos didático-pedagógicos, promoveram a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de forma significativa e prazerosa, possibilitando-lhes identificar e construir representações gráficas de letras que desconheciam, relacionar grafemas e fonemas, bem como realizar a leitura de palavras.

No capítulo PROCESSAMENTO CORREFERENCIAL DE SINTAGMAS NOMINAIS E SUA RELAÇÃO COM A COMPETÊNCIA LEITORA E A MEMÓRIA DE TRABALHO de Laiane Figueirêdo Nóbrega Vasconcelos e José Ferrari-Neto são discutidos os resultados de um trabalho exploratório de dissertação de mestrado sobre o processamento correferencial anafórico de sintagmas nominais complexos e sua relação com a competência leitora e a memória de trabalho. Para esse estudo foram analisadas as dificuldades no estabelecimento da correferência sintagmática nominal complexa em adultos e falantes do português brasileiro de conjuntos de frases experimentais (por meio de tarefa de leitura automonitorada) e relacionadas aos dados de mais dois experimentos realizados: o Teste de Cloze e um teste de capacidade da Memória de Trabalho. Os dados obtidos nesse estudo exploratório fornecem informações importantes

sobre o tema em questão e podem servir de conhecimento para pesquisas futuras que tenham interesse na mesma área.

No capítulo **AValiação EDUCACIONAL: SUGESTÕES PARA PROFESSORES CONSTRUIREM OU SELECIONAREM AVAlIAÇÕES DE LEITURA E ESCRITA PARA CRIANÇAS**, as autoras Gabriella Koltermann e Jerusa Fumagalli de Salles discutem sobre a avaliação educacional e os critérios importantes para a escolha e desenvolvimento adequados de protocolos de avaliação da leitura e da escrita em crianças, tendo como foco os anos iniciais de escolarização - base para o desenvolvimento da aprendizagem nos anos posteriores. As autoras apresentam alguns exemplos de avaliações disponíveis na literatura e que podem ser utilizadas na identificação precoce das dificuldades de leitura. O texto visa orientar profissionais do contexto escolar e promover uma reflexão quanto ao processo de avaliação das habilidades de leitura e escrita de crianças, tão importante para melhores desfechos educacionais.

A terceira parte do livro abrange 4 textos, apresentados a seguir sucintamente.

DIREITO AO LETRAMENTO: POLÍTICAS PÚBLICAS ÀS CRIANÇAS E ADOLESCENTES, de Clarice Beatriz da Costa Söhngen, se desenvolve nas relações entre o Direito e o aprendizado da leitura. Analisa a efetividade do capítulo IV do Estatuto da Criança e do Adolescente, especialmente acerca do artigo 57, que estabelece a promoção de políticas públicas relacionadas ao direito à educação por meio do estímulo às pesquisas sobre metodologia, didática e avaliação com vistas à inclusão de crianças e adolescentes excluídos do ensino.

Os argumentos críticos sobre políticas para essa população estão imbricados com o desenvolvimento metalinguístico visando ao letramento individual e ao letramento social, que podem garantir a dignidade das crianças e dos adolescentes. Para tanto, o texto apresenta revisão bibliográfica e análise normativa.

O capítulo O DESENVOLVIMENTO INICIAL EM LEITURA E ESCRITA EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL, de Ronei Guaresi, Ducirlandia Ferraz de Souza e Cristiane Vieira Costa Abreu, decorre da análise do impacto da COVID-19 no aprendizado inicial da leitura e da escrita em estudantes do município de Ribeirão do Largo, Bahia, Brasil. Até às determinações impostas pela pandemia, monitorava-se o aprendizado de todos os estudantes das classes de alfabetização do município, desde meados de 2018. Com o advento da pandemia Covid-19, a Organização Mundial da Saúde (OMS) divulgou como um dos protocolos de prevenção o distanciamento físico para evitar aglomeração de pessoas e conseqüentemente a disseminação do vírus. Isso resultou no fechamento das escolas. Assim, o ensino presencial foi substituído pelo ensino remoto. Neste capítulo, são expostos esses resultados: a) do monitoramento do aprendizado que ocorria a cada dois meses desde meados de 2018 até ao fechamento das escolas; b) do processo de utilização de plataforma de ensino remoto, bem como dos percentuais de acesso ao sistema pelos escolares; c) de reaplicação do instrumento de monitoramento do aprendizado inicial da leitura e da escrita. Ainda, apresentadas as ações didático-pedagógicas executadas pela gestão de educação do município durante a pandemia, bem como, diante da iminência de retorno do ensino presencial, com

base na literatura científica da área, indicadas as recomendações para o reinício do ensino presencial.

Em CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, EXPLICITAÇÃO DO PRINCÍPIO ALFABÉTICO E LETRAMENTO: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DÁ CONTA DESTES TRÊS PILARES?, Ana Paula Rigatti Scherer e Mayara Batista Pereira discutem o estudo de Rigatti-Scherer (2020) comparado aos resultados encontrados pelo seu grupo de pesquisa em 2021, que analisa os currículos de 15 cursos de Pedagogia de Porto Alegre-RS - BR e região metropolitana. Com base nas análises realizadas, as autoras salientam que o movimento de aprender a ler e escrever tem como busca descobrir o mundo. Não há como conceber consciência fonológica e domínio do princípio alfabético sem que haja letramento, ou seja, não há sentido em dominar a língua escrita se não for aplicada no mundo real. Assim, considerando os dados obtidos e as reflexões desenvolvidas, as autoras salientam a necessidade de reformular os currículos dos cursos de ensino superior que preparam os alfabetizadores cabendo tomar o tema da linguagem nos três pilares – consciência fonológica, explicitação do princípio alfabético e letramento .

Em PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA: É PRECISO COMPREENDER PARA AJUDAR, o autor, Márcio Pezzini França, propõe uma reflexão sobre os problemas de aprendizagem da linguagem escrita, a partir de uma classificação didática, que pode contribuir para a compreensão e o planejamento de estratégias e encaminhamentos das situações cotidianas de aula. Inicia utilizando a imagem de um *iceberg*, considerando o que está acima da

água como a queixa, o sintoma, enquanto o que está submerso representa os fatores associados ao desenvolvimento dessa aprendizagem. Na continuidade do texto, o autor volta-se mais especificamente para a alfabetização, afirmando que começa a estruturar-se a partir do domínio da relação fonema-grafema, que ocorre durante boa parte da infância, onde estão envolvidos aspectos de crescimento, desenvolvimento e estímulos diversos, Dificuldades (evolutivas e secundárias) e transtornos (específicos para o aprendizado da escrita) podem surgir, sendo elas consequências de eventos e eles não decorrentes de eventos. Ao final, o autor destaca que mesmo uma pequena dificuldade deve ser tratada com atenção e que uma grande dificuldade deve ser examinada em suas partes menores de modo a garantir os pequenos progressos.



1 | **OS PRIMEIROS
PASSOS**

O APRENDIZADO INICIAL DA LEITURA E DA ESCRITA

Leonor Scliar-Cabral⁴

Introdução

O aprendizado inicial da leitura e da escrita, mais precisamente da alfabetização no ciclo que compreende o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, é decisivo para garantir a constituição de leitores críticos que compreendam os textos que circulam socialmente, bem como a de redatores que redijam textos adequados a suas intenções pragmáticas nas mais diversas situações comunicativas. Para tal, as políticas públicas de alfabetização deverão estar baseadas não só nos achados das ciências que se ocupam da linguagem verbal e de seu processamento, como a neurociência da leitura, a linguística, a psicolinguística e a neuropsicologia, mas também nos daquelas que tratam dos demais sistemas de signos, em especial, da semiologia e, assim, orientar com êxito a formação continuada dos educadores envolvidos com a alfabetização e a elaboração do material pedagógico indispensáveis ao êxito do projeto.

Nesse capítulo, abordarei os seguintes tópicos: o objetivo de uma alfabetização de excelência para a leitura é a constituição de

⁴ Professora emérita da UFSC. Email: leonorsc20@gmail.com

leitores críticos que compreendam os textos que circulam socialmente, porém, são inúmeros os desafios para a obtenção de tal escopo, dentre os quais a massa considerável de palavras e conceitos novos com a qual se defronta o leitor nos textos: a densidade lexical excessiva ultrapassa a capacidade de inferência, condição indispensável para construir novos sentidos e significados.

Além disto, o bombardeio de informações é tal, que o leitor sofre uma intoxicação que dificulta estabelecer prioridades e selecionar, em meio ao lixo, o que é importante. De não menor dificuldade é reconhecer o falso (*fake news*) do verdadeiro, diante do arsenal tecnológico com que os manipuladores de opinião se valem para ludibriar os incautos, configurando o que o neologismo *infodemia* encerra.

Outra barreira à compreensão é identificar as diferentes vozes no texto (polifonia), às vezes, com opiniões contraditórias. É necessário não só identificá-las, como também revelar os interesses que representam.

Para chegar a uma tal proficiência é necessária uma alfabetização para a leitura, no Brasil, que possibilite a rápida e automatizada identificação de quais, quantos e como se combinam os traços invariantes das letras maiúsculas e minúsculas do alfabeto latino em cada palavra; dos grafemas e seus respectivos valores, os fonemas em cada palavra, com o domínio das regras de decodificação do PB escrito; sintetização nas sílabas fonéticas e destas no vocábulo, com a respectiva atribuição do acento de intensidade, bem como a identificação dos vocábulos átonos (clíticos), que não o possuem.

Uma ótima alfabetização para a leitura garantirá aos educandos ampla e rica memória semântica e cognitiva que lhes permita a busca eficiente da significação básica das palavras já conhecidas que figurarem nos textos, assim como a construção do sentido textual das palavras novas, das frases nominais, verbais e propositivas e das orações, com o respectivo padrão de entonação, representado na mente pela fala interna.

Em seu modelo de três componentes da memória de trabalho, Baddeley e Hitch (1974) propõem o ciclo fonológico, também conhecido como articulatório, que é responsável pela representação verbal acústica, ou seja, a fala interna (Baddeley, 1992).

Mas uma alfabetização de excelência para a leitura ensinará, ainda, a construção do sentido proposicional, dos períodos e parágrafos, chegando o educando até a macroestrutura, ou essência, para sobre ela se debruçar criticamente.

Uma alfabetização ótima para a escrita, no Brasil, deverá possibilitar que o indivíduo domine os conhecimentos pragmáticos para definir o que deseja com o texto, escolhendo o gênero adequado aos efeitos pressupostos em seu futuro leitor, adequando o registro do texto ao futuro leitor, ao suporte e à mensagem.

O redator deverá saber: definir a essência da mensagem (macroestrutura) que deseja transmitir; redigir o plano que norteie a progressão das ideias e a paragrafação; as regras de conversão dos fonemas em grafemas (ortografia); usar a sintaxe, bem como a expressividade de sua fala interna, para pontuar; finalmente, a

metalinguagem para se monitorar (revisão), corrigindo as falhas que tenham ocorrido na primeira versão.

Essas são as questões sobre as quais discorrerei no artigo.

1 Os desafios para a obtenção de leitores críticos

São muitas as barreiras com as quais se defrontam os leitores para compreenderem o que leem e, então, poderem assumir um posicionamento crítico. Examinarei as maiores, no mundo contemporâneo, em primeiro lugar, a densidade lexical excessiva.

O pioneiro na discussão de densidade lexical foi M. Halliday (1989). Mas o que é a densidade lexical? É um cálculo que revela a carga informativa de um texto, obtida através da porcentagem de palavras cujos radicais são lexicais sobre o total de palavras de um texto, ou seja, dividindo o total das palavras com radicais lexicais pelo total de palavras do texto e multiplicando por 100.

No português, são palavras com radicais lexicais os substantivos, os adjetivos, os verbos (menos os auxiliares e o verbo ser quando estiver funcionando como ligação) e os advérbios. São palavras com radicais puramente gramaticais as preposições, as conjunções, os pronomes e os numerais.

Os artigos são morfemas flexionais que não podem ser considerados radicais e as interjeições são unidades sem função sintática, usadas para a função expressiva, mas tais palavras são computadas no total, assim como as pausas plenas de confirmação que ocorrem na fala (né, viu?).

Por que a densidade lexical muito alta constitui uma barreira à compreensão textual? É que o excesso de substantivos, verbos, adjetivos e advérbios implica um outro agravante, o uso de palavras novas que não figuram no dicionário mental do leitor, exigindo um esforço de processamento extra que consiste em conferir-lhes o significado, a partir de inferências intra e intertextuais, mas, sendo excessivas, torna-se quase impossível efetuar inferências intratextuais, o que barra a compreensão textual.

Em segundo lugar, abordarei o bombardeio de informações, através da mídia, no mundo contemporâneo. Conforme Saber (2006, p. 15) são vários os fenômenos que decorrem do bombardeio de informações, hoje cognominado como infodemia: a sobrecarga, a fadiga, e a intoxicação da informação, a neurose informacional, a cibernose, a informatose e o vício da informação. A sobrecarga da informação significa que a quantidade à qual somos submetidos diariamente excede a capacidade de absorvê-la e, assim, ser processada pela cognição, para transformá-la em conhecimento, o que conduz à ação. A expressão foi cunhada já em 1970 por Alvin Toffler, depois desenvolvida em livro, traduzido para o português (Toffler, 1998).

Ficamos desorientados, toda a vez que efetuamos qualquer pesquisa na Internet, com as centenas de milhares de informações disponibilizadas, mas o pior de tudo são as *fake-news*, manipuladas por grupos criminosos, que veiculam inverdades, desfazem reputações e até causam genocídios. Tratarei, a seguir, de uma das maiores dificuldades com as quais se defronta o leitor, para uma postura crítica.

2 Polifonia: as vozes subentendidas

Para compreender um texto, é necessário identificar as várias vozes que o compõem, com o que pensam e dizem. Porém, tal propósito é muito complexo, pois, em geral, há vários autores explícitos e implícitos, que exemplificarei no pequeno texto “Condenada pela Igreja” (Tendler, 1999) e que são: o veículo, o autor principal, os autores (que podem ser instituições) que ele cita explícita ou implicitamente.

Veja-se a definição de polifonia:

A polifonia consiste na possibilidade de coexistência de várias vozes num mesmo texto, a saber, a voz do autor, a(s) voz(es) de autor(es) citado(s) diretamente ou parafraseado(s), a(s) voz(es) de personagem(ns) com citações diretas ou implícitas. É importante que o leitor saiba identificar a autoria das várias vozes, sabendo posicionar-se criticamente em relação a cada uma delas. Essa capacidade é fundamental para que o aluno não seja manipulado e exerça sua liberdade de optar pelas ideias que lhe parecerem mais verdadeiras (Scliar-Cabral, 2010, p. 46).

Quando a citação é direta (entre aspas) e, no texto científico, obrigatoriamente com a fonte explícita, com o nome do autor, ano da publicação e número da página, detalhada nas Referências, é fácil não só recuperar a autoria, como verificar se a citação não foi deturpada ou enfatizada indevidamente, mas isso não ocorre na maioria dos casos: a autoria é muitas vezes difícil de identificar, conforme exemplificarei no trecho a seguir, “Condenada pela Igreja”:

A Igreja empregou todo seu poder e forçou o governo americano a proibir o uso de células-tronco de embrião no estágio de 140 células. A Halachá (Lei Judaica) não faz objeção ao uso de um embrião em estágio tão primário. Mas como este estágio possui o potencial de tornar-se um embrião, a Igreja forçou o governo a emitir uma liminar que proíbe o uso de fundos governamentais para esta finalidade. Na revista Ciência de 10 de dezembro de 1999, a decisão final do governo americano, baseado na orientação do Serviço Nacional de Saúde, foi publicada: "Derivar novas células de embriões será proibido." [Em 09 de agosto de 2001 o presidente norte-americano George W. Bush finalmente autorizou o financiamento federal para pesquisas com células-tronco embrionárias, mas restringiu-as a 60 linhagens já existentes (Tendler, 1999).

Para trabalhar com a polifonia, o primeiro passo é identificar as vozes e o que disseram no trecho “Condenada pela Igreja”, inclusive as implícitas:

Voz 1, Rabino Moshe D. Tendler: A Igreja empregou todo seu poder e forçou o governo americano a proibir o uso de células tronco de embrião no estágio de 140 células.

Voz 2, a Igreja: forçou o governo americano a proibir o uso de células tronco de embrião no estágio de 140 células.

Voz 3, o governo americano: proibiu o uso de células tronco de embrião no estágio de 140 células.

Voz 4, a Halachá (Lei Judaica): não faz objeção ao uso de um embrião em estágio tão primário.

Voz 2, a Igreja: forçou o governo americano a emitir uma liminar que proíbe o uso de fundos governamentais para utilizar células tronco de embrião no estágio de 140 células.

Voz 3, o governo americano: proibiu o uso de fundos governamentais para o uso de células tronco de embrião no estágio de 140 células.

Voz 4, Revista *Science* de 10 de dezembro de 1999: decisão final do governo americano, baseado na orientação do Serviço Nacional de Saúde, foi publicada: "Derivar novas células de embriões será proibido."

Voz 3, o governo americano: baseado na orientação do Serviço Nacional de Saúde: "Derivar novas células de embriões será proibido."

Voz 5, Serviço Nacional de Saúde: "Derivar novas células de embriões deve ser proibido."

Voz 3, o governo americano: proíbe derivar novas células de embriões.

Voz 6, George W. Bush: Autorizou o financiamento federal para pesquisas com células tronco embrionárias, mas restringiu-as a 60 linhagens já existentes.

Vejam só: num pequeno trecho, há seis vozes, polemizando sobre um mesmo tópico, algumas sub-repticiamente. A maioria das citações é indireta (isto é, não como o suposto autor as pronunciou ou escreveu) e, na maioria dos casos, sem vir introduzida por um verbo de dizer ou mencionando claramente quem a disse. Sendo indiretas, são viesadas (nem sempre intencionalmente) por quem está citando, como foi o caso do rabino, ao empregar o verbo "forçou".

O encaixe sucessivo de citações torna cada vez mais complexa a rede, tornando difícil recuperar a autoria da voz. Parodiando, é como se o autor escrevesse: O Bush foi forçado a aprovar a liminar (que foi

prolatada pelo juiz que foi convencido pelos senadores) que foram (convencidos) pela Igreja.

O exemplo, se por um lado mostra como é difícil trabalhar com a estratégia da polifonia, mostra, por outro, a sua utilidade, para que se chegue a compreender melhor a trama de que um texto é feito, as posições de cada uma das vozes e a conduzir a uma leitura crítica.

Depois de ter examinado alguns dos desafios com os quais se defrontam professores e alunos para alcançarem uma alfabetização de excelência, discorrerei sobre como alcançar a proficiência de um leitor crítico dos textos que circlam socialmente no Brasil.

3 Como formar um leitor crítico proficiente

Desde 2007 que, alarmada pelos dados aterradores do analfabetismo funcional, venho pesquisando como erradicá-lo e cheguei à conclusão de que a melhor forma é concentrar os esforços no ciclo de alfabetização, reformulando a metodologia, investindo na formação continuada dos educadores e criando material pedagógico, os três, fundamentados pelos avanços das ciências que se ocupam da linguagem verbal: a neurociência da leitura, a linguística, a psicolinguística e a neuropsicologia. Criei, então, o Sistema Scliar de Alfabetização (SSA), do qual extrairei alguns tópicos para as argumentações subseqüentes.

No que tange à alfabetização para a leitura, a grande revolução em minhas ideias ocorreu quando traduzi para o português a obra do

neurocientista Stanislas Dehaene (2012), as principais, a seguir resumidas:

- A partir das evidências da neurociência da leitura, em seu processamento, o nível mais baixo é o do reconhecimento dos traços invariantes que formam as letras (em nosso caso, pertencentes ao sistema latino).

- Letra não é sinônimo de grafema: o reconhecimento de quais, quantos e como se combinam os traços invariantes que formam as letras, independe da língua que adote um dado sistema, como, por exemplo, o latino, portanto, os processos para reconhecê-los e os métodos para que o alfabetizando automatize tais reconhecimentos são os mesmos para qualquer aprendiz cujas culturas adotem o mesmo sistema, sejam elas a da língua inglesa, francesa, portuguesa, ou italiana, por exemplo.

- A maior dificuldade em aprender a reconhecer quais, quantos e como se combinam os traços invariantes que formam as letras reside no fato de os neurônios da visão não terem sido biologicamente programados para reconhecer as diferenças de direção dos traços, reconhecimento esse indispensável para distinguir várias letras entre si. Isto acontece com letras como b, d.

Na alfabetização para a leitura, impõe-se, pois, uma mudança epigenética, que só ocorre com o ensino-aprendizagem sistemático dos neurônios, denominada por Dehaene (2012), *reciclagem neuronal*.

- O grafema é um construto de natureza mais abstrata que a letra, associado, de forma indissolúvel, ao fonema, ao qual é convertido na

leitura, ambos com a função de distinguir significados, na palavra escrita e oral, respectivamente.

Como o português brasileiro (PB) escrito é bastante transparente para a leitura, muitos grafemas serão sempre convertidos (Scliar-Cabral, 2003) a um só respectivo fonema, como é o caso de <p> cujo valor é sempre /p/, ou de <ss> cujo valor é sempre /s/.

Outras conversões serão dependentes do contexto grafêmico, como <c> antes de contexto grafêmico vocálico posterior ou anterior, como em <cakei>; podem, ainda, ser dependentes da metalinguagem e/ou do contexto morfossintático e semântico, como a conversão do primeiro grafema <o> na palavra <gosto> em <Eu gosto de música>, ou em <O gosto por música>.

Enquanto no SSA, trabalha-se com reciclagem neuronal no momento em que, aos comandos do educador, a criança segue com o dedo o traçado da letra, o reconhecimento do grafema ocorre simultaneamente quando a criança emite o som que realiza o fonema representado pelo grafema (consciência fonêmica). Damos um exemplo de como se trabalha reciclagem neuronal, pelo SSA.

A criança tem em mãos a página 13 de Scliar-Cabral (2020b) e o professor dá a seguinte instrução, apontando para **F**, na lousa, sem dizer o nome da letra, na palavra FAFÁ): “Começar de cima para baixo, acompanhando a reta da letra com o indicador e depois suspender o dedo duas vezes, acompanhando as duas retas da esquerda para a direita” (quando continua o comando a seguir, do professor, trata-se de trabalhar a relação entre o grafema e o fonema, que ele representa, pois a criança emite o som e o escuta, concretizando, assim, o fonema, ao

qual não tem acesso direto e desenvolvendo, em consequência, a consciência fonêmica), “sempre dizendo o som [fff] (lábio inferior contra dentes superiores, soprando).” O professor prossegue:

“Então vamos recordar” (apontando para A, na lousa, na palavra FAVA), “continue a acompanhar a reta da letra com o indicador, na página 13. O indicador, ao invés de começar de cima, começa de baixo: vamos subindo a estrada e, no topo, descemos, sempre dizendo [aaa], mas tem uma pequena ponte no meio, não é?”

Quadro 1. UNIDADE 3: VIVI, VOVÓ EVA E FAFÁ

F f FAVA fava

Ô ô VOVÔ vovô

Ó ó VOVÓ vovó

Á á FAFÁ Fafá

3

Fonte: Scliar-Cabral, 2020b, p. 13

A partir desse momento, o professor vai desenvolver, também, a consciência fonológica, pois vai trabalhar com o reconhecimento da sílaba: “Vamos traçar as duas letras” (apontando para VA, na lousa) “e ler o primeiro pedacinho inteiro VA. A seguir, com o indicador, percorrer” (apontando para o segundo V, sem dizer o nome da letra), “de cima para baixo e de baixo para cima, ao mesmo tempo em que vamos dizendo o som [vvv]” (lábio inferior contra dentes superiores, soprando). “Traçando as duas últimas letras, formamos outro pedacinho, dizendo a sílaba inteira [va]”.

O comando a seguir tem por objetivo fazer com que a criança, desde o início da alfabetização para a leitura, leia as palavras bem rápido, sem titubear, condição para compreender o que lê, pois o resultado do reconhecimento permanece por brevíssimo tempo na memória de trabalho: “Traçar e ler a palavra inteira, na página 13, desde o início, lendo em voz alta a palavra” (apontar para FAVA).

Para finalizar o ensino do reconhecimento da palavra escrita, trabalha-se com a atribuição do acento de intensidade: “Agora, ler **FAVA**, batendo palmas mais forte na penúltima sílaba e mais fraco no último pedacinho.”

Não disponho de espaço para expor todas as atividades desenvolvidas pelo SSA para alcançar a proficiência de um leitor crítico, a partir da alfabetização para a leitura, no 1º ano do EF, através do SSA. Por isso, apenas vou nomeá-las: brincadeira para desenvolver a capacidade de discriminar e produzir os sons que realizam os fonemas cujos grafemas estão sendo estudados; reconhecimento dos números arábicos; pré-leitura, para trabalhar previamente os conceitos novos que

aparecerão na narrativa; leitura interativa de alunos e professor, do capítulo que integra a narrativa *Aventuras de Vivi*, Livro 1 (Scliar-Cabral, 2020a), quando os alunos, em coro, leem o que está negrito e o professor, o restante; leitura expressiva, em voz alta; compreensão textual e inferências; montar e ler frases com fichas móveis; identificação dos monossílabos e dissílabos átonos.

4 Como formar um redator proficiente, incluído na sociedade da informação

É enorme o desafio que temos pela frente: tornar seus alunos redatores expertos, incluídos na sociedade da informação, para que possam se expressar por escrito com adequação, atingindo os fins pragmáticos a que se propuserem quando utilizarem a modalidade escrita.

Começa que, na alfabetização para a leitura (1º ano), seu aluno já tinha diante de si as letras, palavras e o texto e se tratava de aprender a reconhecê-los e compreendê-los. Para escrever, ele está diante de uma folha em branco!

Por que começamos a alfabetização pela leitura? Porque não existe *output* (no caso, a produção escrita) sem *input* (no caso, a leitura). Esse *input* envolve processos perceptivos, necessários a uma das fases mais importantes da escrita, a monitoria ou revisão: ao escrever, o indivíduo precisa saber ler o que está escrevendo.

Acresce que os processos envolvidos na produção verbal são de natureza muito mais complexa do que aqueles atrelados ao

reconhecimento da informação verbal. Na recepção verbal (leitura), o texto já está posto. Produzir um texto escrito, por mais simples que seja, compete a quem escreve. Isso implica planejar para o que estamos produzindo, a mensagem (intenções pragmáticas e/ou situação retórica), o que vamos escrever (os conceitos essenciais) e como vamos escrever, pois há várias escolhas, ou seja, seleções a serem feitas, nas quais interferem muitos fatores determinantes, como: para quem escrevemos (público ou privado, status, nível cultural, etc.), suporte utilizado (celular, computador, papel, etc.).

Nossa competência para compreender os textos escritos é muito superior à necessária para os produzir. Você, por experiência própria, sabe que é capaz de compreender e ler, com prazer, um livro do Érico Veríssimo, ou um poema da Cecília Meireles. Isto não significa que seja capaz de escrever como esses dois autores, nem tal capacidade é necessária para compreendê-los.

A implicação pedagógica desse fato é a de que o nível de complexidade dos textos e até mesmo de certos tipos e gêneros que vão ser trabalhados em sala de aula com os alunos, não só porque lhe são necessários, mas porque estão também ao seu alcance cognitivo, deve ser adequado à faixa de seu desenvolvimento cognitivo.

Por isso, o SSA escolheu o gênero mais simples para ensinar a escrever, começando com uma brincadeira. O professor deve imprimir a frase a seguir, colocar dentro de um envelope em branco e entregar para cada aluno: “Você pode se encontrar comigo hoje aqui para jogar bola?”

Dirija-se, então, aos alunos: “Imagine que você tenha encontrado esse envelope embaixo da porta de sua casa. Agora, abra o envelope e leia o que está dentro: é um convite, não é? Vamos dividir os alunos em dois grupos, porque vamos jogar a brincadeira: ‘Quantos erros encontramos, desde o envelope até o que está escrito no convite?’ Ganha o grupo que tenha encontrado o maior número de erros.”

Instruções para o jogo: Coloque no topo da lousa o título: Falhas num convite (logo abaixo, na primeira linha, Grupo A e na segunda linha, Grupo B; chame 2 alunos, um para ir colocando os tracinhos na lousa e outro para ir controlando os alunos que falam, os quais devem levantar o braço para falar, um de cada vez; inicie a votação, com o seguinte comando: “Quem encontrou um erro”? O aluno que coloca os tracinhos, à medida que um colega levanta o braço e encontra um erro, vai pondo uma reta dos quadradinhos, com a diagonal que assinala 5, ao lado direito do nome do respectivo grupo (A ou B), na lousa.

Depois que nenhum aluno quiser contribuir, segue-se o resultado dos quadradinhos para cada grupo: aproveite para exercitar a tabuada de multiplicação de 5 pelo número de quadradinhos conferidos a cada grupo, colocando o resultado depois do sinal de igual, em cada linha.

Os erros encontrados, desde o envelope até o que está escrito no convite, são: a começar pelo envelope, falta o nome do destinatário e, no verso, o do remetente (porque, senão, qualquer um que abra o envelope poderia pensar que o convite era para ele). Faltam no convite o local e a data de quando o amiguinho escreveu; o nome do destinatário; o local onde vão se encontrar para jogar bola e a hora do

encontro; a assinatura legível de quem convidou e o pedido de confirmação com o número do telefone.

Quando chegar à palavra “hoje”, explique às crianças que palavras como “hoje”, “amanhã”, “ontem”, quando se escreve para alguém que não está junto conosco e não se põe a data, significam nunca! O mesmo acontece com a palavra “aqui”, pois, se você não estiver junto da pessoa, como vai saber para o que ela está apontando?”

Por fim, complete: “Quando escrevermos para alguém que vai ler o que tivermos escrito, noutra lugar e momento diferentes, teremos que responder as perguntas”:

- Sobre o que eu vou escrever e o que eu quero da pessoa para quem estou escrevendo?

- Qual a melhor forma? É um convite? É um aviso? É para contar uma história?

Então, antes de escrever, é melhor eu fazer uma lista de tudo o que eu tenho que seguir para conseguir o que eu desejo, ou seja, um PLANO.

Damos um exemplo de como obter a proficiência de um redator incluído na sociedade da informação, pelo SSA, com a Unidade 3. Vivi, Juju e Fafá em Uruque.

O professor se dirige aos alunos: “Vamos aprender a escrever recados, cartas, histórias com uma letra bem bonita. Todos prontos? Primeiro vamos recordar o que aprendemos na última aula”.

L l, A a, O o;, lavava; Ava

-Olá! Ivo

A criança está diante da folha pautada onde está escrito ‘Unidade 3. Vivi, Juju e Fafá em Uruque : Caligrafia’, munida de caneta ou lápis. Então o professor diz:

“Que tal começarmos dizendo o som: digam [l]” (pronuncie colocando a ponta da língua contra a saliência da gengiva); “em seguida, no pontilhado, traçar quase no topo, da esquerda para a direita uma curva e, no topo, dar um laço da direita para a esquerda, traçando uma curva até em baixo e dar outro laço. Terminamos com um til bem grandão da esquerda para a direita. Em seguida, vamos recordar a mesma letra em minúscula”. E, assim, recorda todas as conversões dos fonemas em grafemas e as respectivas realizações em letra cursiva, inclusive, nas palavras-chave que foram trabalhadas na Unidade 2.

As novas conversões dos fonemas em grafemas e as respectivas realizações em letra cursiva, inclusive, nas palavras-chave são:

**M m, E é, N n, U u; Mané, Eva,
Nina, Uma, uva**

O professor então diz: “Podemos, agora, começar pela maiúscula, apertando os 2 lábios, dizendo [m]” (aponte para **M**). “No

pontilhado, traçar a maiúscula, começando no topo, da esquerda para a direita, uma bengalinha, que depois desce numa reta inclinada. Subimos pela mesma reta inclinada até o topo, grudando mais uma bengalinha e depois mais outra, que termina com uma pequena voltinha para poder ligar à letra que vier depois. Repetir o traçado da letra maiúscula por toda a linha, dizendo [m]”.

Depois de trabalhar todas as novas conversões, as atividades envolvem a brincadeira para desenvolver a capacidade de discriminar e produzir os sons que realizam os fonemas convertidos em grafemas, realizados por letras cursivas, que estão sendo estudados; pré-leitura, para trabalhar previamente os conceitos novos que aparecerão na narrativa “Vivi, Juju e Fafá em Uruque” que integra o livro *Aventuras de Vivi no Mundo da Escrita* (Scliar-Cabral, 2019); os alunos, em coral, fazem, então, a leitura expressiva; compreensão textual e inferências (essas últimas atividades, para consolidar e ampliar cada vez mais, a competência leitora). A seguir, como se desenvolve a competência para produzir um texto. O professor instrui:

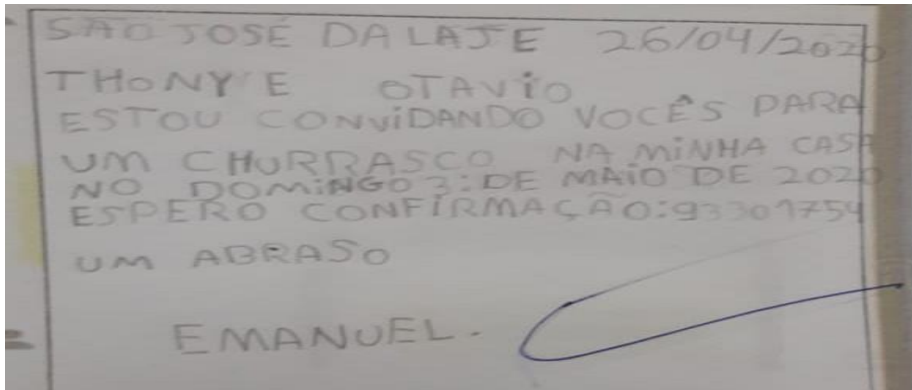
“Você vai pegar uma folha em branco e deixar uma margem de $\frac{1}{3}$, à esquerda da folha (significa que você vai dividir a folha em três colunas iguais, deixando a 1ª em branco e só escrevendo nas outras 2 colunas). Agora, você pode escrever o convite, seguindo o Plano. É melhor você usar a letra bastão para escrever porque você ainda não conhece todas as letras em cursiva. A margem à esquerda fica reservada para as correções que você vai aprender a fazer na próxima aula”.

Conforme se verifica, na alfabetização para a escrita, a última etapa consiste em desenvolver a monitoria, para que a criança aprenda a corrigir o que escreveu.

O SSA, porém, além de alfabetizar para a leitura e escrita, promove a Educação Integral e Integrada. Pela primeira, não se descuida do desenvolvimento da criança como um todo: corpo e mente, afetividade, expressão estética, sociabilidade são aprimorados através da educação física, narratividade ficcional e factual, desenho, música, dança, teatro e muita poesia. A educação integrada prevê a incorporação dos conteúdos de outras disciplinas, como matemática, ciências da natureza e sociais e um cuidado especial é conferido à aprendizagem de outras linguagens, no seio da sociedade, como a leitura de mapas, gráficos, sinais de trânsito e mesmo Braille (multiletramento). Papel central ocupa a educação ambiental e a integração escola-família-comunidade.

Vejam abaixo, o convite que Emanuel, uma criança de sete anos, no 2º ano do EF, em escola da SEMED de São José da Laje, AL, escreveu, seguindo o Plano.

Quadro 2. Convite elaborado por Emanuel (7 anos, 2º ano do EF).



Considerações finais

Nesse capítulo, propus-me demonstrar que uma alfabetização de excelência para a leitura visa à constituição de leitores críticos, capazes de compreender os textos que circulam socialmente e à formação de redatores proficientes, incluídos na sociedade da informação.

Inúmeros, porém, são os desafios para a obtenção de tal escopo, dentre os quais, a massa considerável de palavras e conceitos novos com a qual se defronta o leitor: a densidade lexical excessiva ultrapassa a capacidade de inferência, condição indispensável para construir novos sentidos e significados.

A sobrecarga da informação sobrepassa a capacidade de absorvê-la, impedindo o processamento pela cognição, para transformá-la em conhecimento, o que conduz à ação e a infodemia acarreta a fadiga e a intoxicação da informação, a neurose informacional, a cibernose, a informatose e o vício da informação.

Examinei, em profundidade, uma das maiores dificuldades com as quais se defronta o leitor, para uma postura crítica, a polifonia, pois exige identificar, no texto, as várias vozes que o compõem, com o que pensam e dizem e tais vozes podem estar explícitas, ou implícitas, além de o encaixe sucessivo de citações tornar cada vez mais complexa a rede, tornando difícil recuperar a autoria da voz.

Para enfrentar tais problemas, a melhor forma é concentrar os esforços no ciclo de alfabetização, reformulando a metodologia, investindo na formação continuada dos educadores e criando material pedagógico, fundamentados pelos avanços das ciências da linguagem verbal: a neurociência da leitura, a linguística, a psicolinguística e a neuropsicologia. Criei, então, o Sistema Scliar de Alfabetização e exemplifiquei como ele é aplicado para formar um leitor crítico proficiente e como formar um redator proficiente, incluído na sociedade da informação.

Referências

BADDELEY, A. Working memory. **Science**, v. 255, p. 556–559, 1992.

BADDELEY, A.; HITCH, G. Working memory. In: BOWER, G. H. (Org.). **Psychology of learning and motivation**. New York, NY: Academic Press, 1974, p. 47–89.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura** – Como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Consultoria, tradução e supervisão de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

HALLIDAY, M. A. K. **Language and Education**. Jonathan J. Webster (Org.). Londres: Bloomsbury, 2009, v. 9

HALLIDAY, M. A. K. **Spoken and Written Language**. Oxford: Oxford University Press., 1989.

PONTES, E. **Sobre o conceito de sujeito**. 1984. 349 f. Tese (Concurso de professor titular do Departamento de Linguística e Teoria da Literatura) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 1984.

SABER, M. M. **Efeitos da sobrecarga da Informação no cotidiano de jornalistas em Campo Grande – MS**. 2006. 228 f. Dissertação (Faculdade de Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação, Departamento de Ciência da Informação e Documentação, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade de Brasília, 2006.

SCLIAR-CABRAL, L. **Aventuras de Vivi no Mundo da Escrita**. Ilustrações: Juliana Morozowski. Florianópolis: Editora Lili, 2019.

SCLIAR-CABRAL, L. **Aventuras de Vivi**. Livro 1, Ilustrações: Juliana Morozowski. Florianópolis: Editora Lili, 2020a.

SCLIAR-CABRAL, L. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SCLIAR-CABRAL, L. **Sistema Scliar de Alfabetização**. Caderno de Atividades: Módulo 1, Leitura. Ensino Fundamental. Florianópolis: Editora Lili, 2020b.

SCLIAR-CABRAL, L. Unidade 2. Polifonia. Submódulo II. As principais estratégias em leitura para desenvolver a cidadania e diminuir a exclusão social. SOUZA, A. C. (Coord). **Curso de Aperfeiçoamento de Educação Integral & Integrada**, UFSC, abr. 2010, p. 46-52. Disponível em <<https://grupos.moodle.ufsc.br>>. Acessado em 15 jun. 2010.

TENDLER, M, D. Transplante de células-tronco: a perspectiva da Torá. Comunicação apresentada à **3ª Conferência Internacional de Torá e**

Ciência, Miami, 16 dez.1999. Disponível em <<http://www.chabad.org.br/biblioteca/artigos/transplante/home.html>>. Acessado em 13 fev. 2010.

TOFFLER, A. **O Choque Do Futuro**. Rio de Janeiro: Record,1998.

A seguir constam alguns excertos cuja leitura recomendo sobre o assunto:

*“Learning is essentially a process of construing meanings; and the cognitive component in learning is a process for constructing linguistic meanings – semantic systems and semantic structures. These systems of meaning, the ideational and interpersonal realities that we create in and through language, embody, ... two complementary perspectives: the synoptic and the dynamic. When we learn anything, we construe it simultaneously as a universe of things and as a universe of processes – doing and happening. We can think of this most easily in relation to a piece of machinery: in order to understand a machine, we need a synoptic view of its construction as an organic whole, out of parts and parts of parts, and we need a dynamic view of what it performs and how it works” (Halliday, *Language and Education*, 2007, p. 98).*

“But while the written language is good for organizing dense and complex structures, which we can work on in our own time and with fully conscious minds, spoken language is good for following intricate chains of argument that move along at a rapid pace and may even

remain slightly below the level of our conscious attention” (Halliday, Language and Education, 2007, p. 302).

“So, while speech and writing can both be very complex, the complexities tend to be of different kinds. The complexity of speech is choreographic – an intricacy of movement. That of writing is crystalline – a denseness of matter. In linguistic terms, spoken language is characterized by complex sentence structures with low lexical density (more clauses, but fewer high content words per clause); written language by simple sentence structures with high lexical density (more high content words per clause, but fewer clauses). We could express this even more briefly, though at the cost of distorting it somewhat, by saying that speech has complex sentences with simple words, while writing has complex words in simple sentences. The difference, it should be said very clearly, is one of degree; I am far from wishing to suggest that spoken and written language are separate, discrete phenomena. They are both manifestations of the same underlying system. We all know speakers, and writers, who manage to achieve both kinds of complexity at once!” (Halliday, Language and Education, 2007)

“What I have been illustrating are general tendencies; and I have chosen examples which display rather clearly the differences I have been discussing. Most texts lie some way in between” (Halliday, Language and Education, 2007, p. 7

EL ROL DE LOS PREDICTORES EN EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN

Susana Ortega de Hocevar⁵

Introducción

Nuestra investigación⁶ considera que la educación debería ser una fuerza inclusiva que facilite el acceso a nuevos ámbitos de oportunidades para los miembros de grupos socioeconómicamente vulnerables y culturalmente heterogéneos. Una apreciación generalizada es que desde hace décadas el sistema educativo no tiene un impacto significativo en la competencia lingüística de niños pertenecientes a estos grupos. Nuestra hipótesis se sustenta en que fracaso escolar de los niños en situación de vulnerabilidad se debe en una parte significativa a un desarrollo lingüístico con características propias que no son tenidas en cuenta por las estrategias ni por el

⁵ Facultad de Educación. Universidad Nacional de Cuyo. Email: suhocevar@gmail.com

⁶ Proyecto de Educación SECYTP 06/H166. Tipo 3 (2016-2019): *Educación ¿desigualdad o inclusión? Análisis de los predictores del aprendizaje de la lengua escrita en niños mendocinos de educación inicial y primaria*. Directora: Ortega, Susana; Codirectora: Ana Torre; Equipo: Balmaceda, Gabriela; Bruno, Paola (tesita y becaria de posgrado); Delicio, Fabina (tesista); González, Elisabeth (tesista); Herrera, Gabriela (tesista); Mercau, Eugenia; Rodríguez, Claudina. Becarias: Cocco, Alejandra; Mateos, Eliana y Victorio, Sabina.

material didáctico usado para su educación. El aprendizaje de la lengua escrita es un proceso complejo que requiere el desarrollo de diversas funciones cognitivas, habilidades lingüísticas, metalingüísticas y el incremento de la lengua oral, entre otras.

Estos aspectos no siempre se han considerado, ya que desde hace varios siglos coexisten numerosos debates entre investigadores enrolados en distintas posturas acerca de qué habilidades o procesos tienen que tener adquiridos o no los niños antes del aprendizaje de la lectura y la escritura, así como también cuál es la edad apropiada para hacerlo. Durante muchos años rigió el concepto de madurez, instaurado por Dowling y Thackray (1974), y relacionado con este, el de aprestamiento, que permitía superar los considerados “prerrequisitos”: discriminación auditiva y visual, lateralidad, esquema corporal, entre otros. Una consecuencia de esta postura, que aún rige en muchos países, incluido la Argentina, es que se consideró que los niños tenían que tener seis años para cursar primer grado y aprender a leer y escribir.

Actualmente, el único prerrequisito validado por numerosos estudios (Luria, 1983; Vigotsky, 1979, 1992; Cuetos Vegas, 1991, 1996; Darrault, 2000, entre otros) es el logro de la función simbólica. En las últimas décadas del siglo pasado y en la primera de este siglo se han desarrollado numerosas investigaciones acerca de cuáles son los precursores tempranos de la lectura y la escritura que tienen real incidencia en su aprendizaje y que sería importante conocerlos a efectos de diagnosticar e intervenir antes de que se presenten problemas.

Estos estudios han demostrado que la eficiencia en el aprendizaje de la lengua escrita se relaciona con: el desarrollo de la

lengua oral, la conciencia fonológica, la conciencia grafémica, la velocidad de denominación, la amplitud de vocabulario, la capacidad de la memoria operativa y semántica y la habilidad para mantener la atención y concentración, entre otras (Rosselli, Matute, Ardile, 2006). En función de esto, nos planteamos realizar una indagación con alumnos mendocinos con el propósito de verificar si se cumplen de igual forma en nuestra población.

Partimos de varios interrogantes básicos: ¿predicen la conciencia fonológica (en adelante CF), la conciencia grafémica (CG), la velocidad de denominación (VN) y la movilidad enunciativa (ME) la adquisición de la lectura en español?, ¿con qué aspectos específicos de la lectura y escritura se relacionan?, ¿están relacionadas con variables sociales o contextuales?, ¿presentan los lectores que no han desarrollado estos predictores mayores dificultades para leer? Para dar respuesta a esto se diseñó una propuesta de evaluación que incluyó, además del estudio de la conciencia fonológica, el conocimiento alfabético y la velocidad de denominación, una prueba para evaluar la movilidad enunciativa. Consideramos que estos precursores, entre otros, son importantes para el aprendizaje de la lengua escrita y que el trabajo de estos en el aula favorece su desarrollo y evita el fracaso escolar.

Realizaremos una presentación general de la indagación efectuada, la metodología empleada, el diseño de las pruebas y, finalmente, nos centraremos en los resultados obtenidos en la prueba de escritura; en la instancia del postest, ya que es la que mejor expresa el logro de la alfabetización.

1 El estudio realizado

En las últimas décadas del siglo pasado y en la primera de este siglo, como expresamos, se han desarrollado numerosas investigaciones sobre cuáles son los precursores tempranos de la lectura y la escritura que tienen real incidencia en su aprendizaje. En líneas generales, se puede afirmar que los resultados obtenidos han variado según se trate de lenguas opacas o transparentes, de contextos sociales favorecidos o no, de niños con dificultades de lectura y/o dislexia.

Predictores o precursores y facilitadores

En primer lugar, dada la cantidad de denominaciones existentes en el campo de esta área nos propusimos distinguir las diferencias entre prerrequisitos, predictores o precursores y facilitadores. Debido a que ya especificamos el tema del prerrequisito en adelante, nos referiremos a los predictores o precursores. Consideramos que son variables o factores biológicos relativos al niño (por ejemplo: su habilidad o desarrollo lingüístico) o a su contexto (el nivel sociocultural al que pertenece, entre otros) que están directamente vinculados con el aprendizaje de la lectura y la escritura. Si bien son correlatos y no causas del aprendizaje, se han desarrollado numerosas investigaciones acerca de cuáles son los precursores tempranos de la lectura y la escritura que tienen real incidencia en su aprendizaje, y que sería importante conocerlos tras la meta de diagnosticar e intervenir antes de que se presenten problemas (Ortega de Hocevar *et al.*, 2018).

Nohales y Martínez Gimenez (2008) sostienen que los predictores son, básicamente, aquellos que están directamente relacionados con el aprendizaje de la lengua escrita; se consolidan en los buenos lectores a través del tiempo y, con su entrenamiento, producen una mejora en el desempeño. Los más estudiados son el conocimiento fonológico, el conocimiento alfabético y la velocidad de denominación.

Darrault (2000), psicosemiótico francés, posee una importante trayectoria en el estudio de los predictores. Él considera que estos precursores, entendidos como “funciones del lenguaje y/o semióticas profundas se distinguen radicalmente de los tradicionales pre-requisitos, actualmente discutidos en todas partes” (p.5). Uno de estos precursores es el trabajo sobre la movilidad enunciativa, capacidad que permite adaptar los enunciados a las distintas situaciones comunicativas.

Las habilidades facilitadoras se caracterizan porque si bien no predicen los resultados en el aprendizaje de la lectura y la escritura, sí favorecen su adquisición y desarrollo (Gallego, 2006; Pascual Lacal, Madrid, Estrada-Vidal, 2018). Se reconocen como principales facilitadores: el nivel de desarrollo del lenguaje oral y el contacto con el lenguaje escrito, entendido como el conjunto de experiencias y actividades vinculadas con la lectura y la escritura que se realizan en la escuela, en la familia y en general en el ámbito social (Ramos Suárez, 2004); los procesos cognitivos básicos, como la memoria (operativa y semántica), la atención, el conocimiento metalingüístico, los aspectos actitudinales y emocionales (Gallegos, 2006).

Una investigación realizada por Suárez Coalla, García y Cuetos (2013) se propuso estudiar la posibilidad de predecir el aprendizaje de la lectura y escritura en castellano, utilizando tareas que fueran discriminativas y fáciles de aplicar en los niños prelectores. Según los aportes de esta investigación:

[...] los resultados indicaron que el procesamiento fonológico es el mejor predictor de la exactitud en lectura y escritura en los primeros años de experiencia con el sistema ortográfico. Por el contrario, la denominación rápida resultó ser la tarea más relacionada con la velocidad lectora, lo que indica que para leer de forma fluida, no solo basta con tener buena capacidad para manipular fonemas y conocer el código alfabético, sino que también es importante la velocidad en el acceso al léxico (p.85).

Una contribución importante desde las ciencias cognitivas lo constituyen los estudios de Dehaene (2015), quien sostiene que:

[la conciencia fonológica] forma parte de las competencias fundamentales que acercan al niño a la lectura [...] La aparición de la conciencia fonológica es una de las etapas claves en el camino de la lectura. Sin embargo, la investigación muestra que puede acelerarse su adquisición si se realizan juegos lingüísticos desde edades tempranas (p.42).

López Escribano *et al.* (2014) desarrollaron un estudio comparativo sobre la velocidad de nombrar en español y su relación con la adquisición de la lectura y sus dificultades. Seleccionaron 27 estudios realizados en lengua española en distintos países en niños de entre 3 y

12 años pertenecientes a contextos sociales diversos. Concluyen que, a pesar de las diferencias encontradas, la velocidad de denominación es el mejor precursor de la fluidez lectora en español.

¿Por qué es importante investigar este tema?

Desde nuestra perspectiva consideramos importante profundizar el estudio de los predictores debido a que:

- el conocimiento de los precursores tempranos de la lectura permite comprender la secuencia normal de desarrollo que sigue el aprendizaje de la lectura y la escritura;
- este conocimiento facilita la identificación de aquellos niños que, por cualquier causa, presentan patrones diferentes de desarrollo y que, en consecuencia, necesitan apoyos tempranos para prevenir dificultades posteriores en la lectura;
- valoramos la relevancia de trabajar en el aula los predictores o facilitadores de la lectura y la escritura para el logro de la alfabetización y el desarrollo de los procesos cognitivos superiores;
- es mucho más realizable y pertinente prevenir las dificultades de lectura y escritura que corregirlas una vez que se han instalado. Esto forma parte del programa de prevención primaria, cuya aplicación propiciamos, para superar lo que nos hemos propuesto en el título del proyecto de investigación: *Educación: ¿desigualdad o inclusión?*

2 Metodología

El proyecto corresponde a una investigación aplicada, de carácter descriptivo. Se utilizó un diseño cuasi experimental, longitudinal, de pre y postest.

Localización: Mendoza. Argentina. Establecimientos de Nivel Inicial y Primario.

Población: alumnos de Sala de 5 años pertenecientes a una escuela de escolaridad común urbana (escuela urbana experimental (UE) y control (UC), turno mañana y tarde) y dos escuelas de contextos vulnerables (escuela vulnerable experimental (VE) y control (VC). A los estudiantes de los cursos experimentales se les realizó el seguimiento durante los dos años de la investigación.

Muestra: la totalidad de los alumnos (105 niños), de las secciones seleccionadas, para la aplicación de los instrumentos “a” y “b”.

Para la aplicación de “c” se trabajó con un curso experimental de cada uno de los tipos de escuelas seleccionadas.

Instrumentos: los datos fueron obtenidos mediante la aplicación de distintos instrumentos: a - Pretest (incluye distintos instrumentos para evaluar los predictores seleccionados); b - Postest (incluye distintos instrumentos para evaluar los predictores seleccionados a los que se suma una evaluación de lectura y otra de escritura); c - Aplicación de un Programa de Desarrollo de los predictores y facilitadores; d - Observación participante; e - Filmación, grabación y

registro de clases, f - Entrevistas semiestructuradas a docentes y alumnos.

El pretest fue tomado a la población de la sala de 5 años entre abril y agosto de 2017, en las escuelas mencionadas. El postest se tomó al finalizar 2018 (año en el que los niños estaban finalizando primer grado). Se aplicó el programa de desarrollo en una escuela de contexto vulnerable (VE) y en una escuela urbana (UE), durante el segundo cuatrimestre de 2017 y 2018.

El análisis de los datos fue de tipo cuanti y cualitativo a través de la triangulación de la información aportada por los distintos instrumentos. Se elaboraron planillas *ad hoc* para sistematizar el análisis.

Diseño de las pruebas

El encuadre teórico para el diseño de la prueba se enmarca en los insumos de la psicología cognitiva (Vigotsky, 1979,1992), lingüística cognitiva (Cuenca y Hilferty, 1999; Langacker, 2008), de la psicolingüística (Cuetos Vega, 1991,1996; de la Vega y Cuetos, 1999) y de la psico y etosemiótica (Darrault, 2019).

En la instancia del pretest se tomaron un total de 12 pruebas.

Subprueba 1: conciencia fonológica. Implica determinar la habilidad que tiene el niño para comprender que el continuo sonoro está constituido por unidades: la palabra, la sílaba y los fonemas.

González Seijas *et al.* (2013) sostienen que:

[...] uno de los predictores de la lectura más y mejor estudiados en las fases tempranas ha sido el

procesamiento fonológico. Esta es una habilidad metacognitiva de procesamiento fonológico explícito que se refiere al conocimiento que tienen los niños sobre los sonidos del habla (p.99).

Poseerla les permite identificar, segmentar o combinar de manera intencional: las palabras (a - *conciencia léxica*), las sílabas (b - *conciencia silábica*), las unidades intrasilábicas (c - *conciencia intrasilábica*) y los fonemas (d-*conciencia fonémica*) sonido inicial, sonido final, análisis y síntesis fonémica.

Defior y Serrano, 2011; Hulme *et al.* 2002, entre otros investigadores, consideran que todos los niveles de conciencia fonológica (léxica, silábica, intrasilábica y fonémica) son importantes, pero que las habilidades de conciencia fonémica son el predictor más consistente del aprendizaje de la lectura.

Aplicamos un total de 9 pruebas de conciencia fonológica (léxica; silábica: segmentación silábica, reconocimiento de la sílaba inicial y de la final; intrasilábica: rima; fonémica: sonido inicial, sonido final, análisis fonémico, síntesis fonémica.

Subprueba 2: conocimiento alfabético o grafémico. En esta prueba, dada la edad de los niños, solo se comprobó qué conocimientos poseían acerca de las letras. En nuestras investigaciones preferimos la denominación de conciencia grafémica, ya que es también una habilidad metalingüística debido a que implica la reflexión sobre estos signos.

Numerosos investigadores (Wargner y Torgesen, 1987; Sprugevica y Hoein, 2003) han demostrado que la combinación del

conocimiento fonológico y el de las letras son factores de gran importancia en relación con el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Subprueba 3: velocidad de denominación. Es la capacidad de nombrar tan rápidamente como sea posible estímulos visuales altamente familiares, que pueden ser alfanuméricos (números, letras) o no alfanuméricos (colores, objetos), que se presentan en una secuencia lineal.

Muchos investigadores (Gómez Velázquez *et al.*, 2010; Aguilar Villagrán *et al.*, 2010, entre otros) consideran que la velocidad de denominación es el mejor predictor temprano del desarrollo de la lectura en español.

Los resultados obtenidos en estas investigaciones indican que la denominación rápida es la tarea más relacionada con la velocidad lectora. Es decir que para leer fluidamente no solo es necesario tener una buena capacidad para manipular fonemas y conocer el código alfabético, sino que también es importante la velocidad en el acceso al léxico (Suárez Coalla, García y Cuetos, 2013).

La prueba de velocidad de denominación aplicada a los niños consistió en una adaptación de la prueba *Rapid Automated Naming Test* (RAN) (Denckla y Rudel, 1976).

Subprueba 4: movilidad enunciativa. La conceptualizamos como la capacidad de crear mensajes adaptados a la situación de enunciación, variando los parámetros lingüísticos. Darrault (2000) sostiene que la movilidad enunciativa está muy ligada al origen sociocultural y que adquiere una importancia fundamental en el momento de comprender y asumir la especificidad de la escritura.

En general, los niños emplean un lenguaje dependiente de la situación (enunciados de proximidad) y esto les ocasiona problemas en el momento del aprendizaje de la escritura, ya que esta requiere de un lenguaje que pueda interpretarse sin referencia al contexto situacional inmediato (enunciados de distancia). Simons y Murphy (1988) denominan a estos enunciados “dependientes de la situación” y “dependientes del texto” (emplearon en sus indagaciones la adaptación de un instrumento de Kraus y Glucksberg, 1969).

La prueba aplicada, una adaptación de la de Darrault (s/f), consistió en la observación por parte del niño de varias series de tarjetas, compuesta cada una de estas de cuatro imágenes secuenciales que presentan imágenes de la vida cotidiana. A partir de la tarjeta seleccionada, debía elaborar un relato para el investigador, ya que este no sabía cuál era la elegida por el niño.

En el postest, el equipo tomó la decisión de sumar dos pruebas que permitieran evaluar si los niños habían superado la etapa de alfabetización temprana y comenzado la convencional: una de lectura y otra de escritura.

Este hecho, sumado a la altura del año en que se tomó el postest (octubre) y a efectos de respetar los tiempos de los niños, se suprimieron aquellas pruebas que en la instancia del pretest habían dado resultados satisfactorios: conciencia fonológica: cantidad de sílabas, sílaba inicial y final, sonido inicial.

Subprueba 5: lectura de palabras y oraciones. Para la verificación del nivel de lectura alcanzado por los niños se realizó una

adaptación de la prueba de lectura de palabras y frases del Test LEE, test de lectura y escritura del español.

Subprueba 6: escritura de palabras y oraciones. En este caso, se realizó una prueba *ad-hoc* consistente en un autodictado de palabras y oraciones a partir de imágenes.

3 Resultados

En este apartado haremos referencia solamente a los resultados de la subprueba de escritura⁷. Se elaboraron planillas con sistema de doble entrada, de manera tal que se pudieran observar los resultados obtenidos por cada niño, en qué ítem o palabras tenía dificultades y, al mismo tiempo, visualizar el curso en su totalidad. Posteriormente, se sacaron los porcentajes obtenidos en cada uno de los cursos y se graficaron para luego proceder a su confrontación.

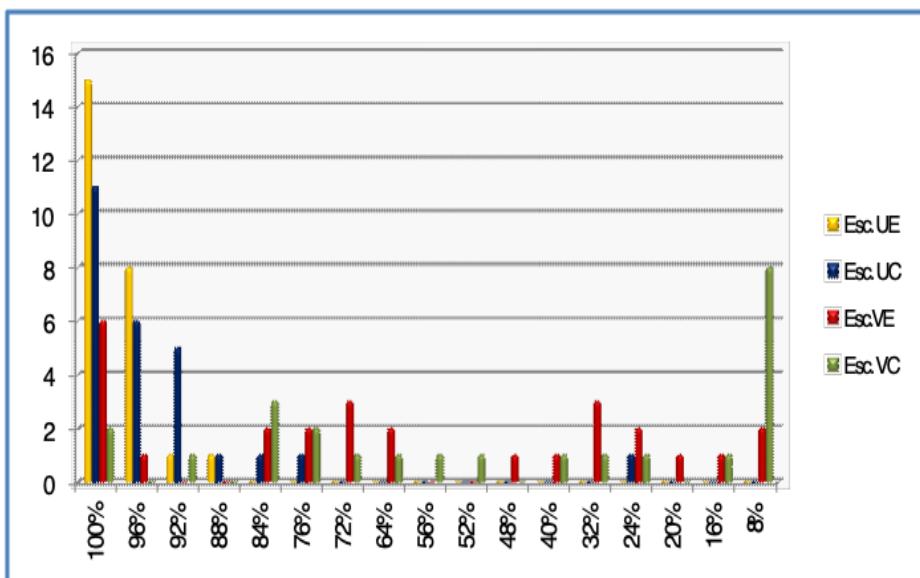
Para el análisis cualitativo se tuvo en cuenta: la escritura de las palabras, la cantidad de palabras empleadas por cada oración, el empleo de punto final, la presencia o no de hipo e hipersegmentación.

En la escuela urbana, los resultados muestran una gran similitud, con un alto número de alumnos con porcentajes elevados en ambos cursos. Se aprecia una ligera diferencia a favor en el curso experimental. Atribuimos estos resultados a varios factores. En primer lugar, se trata de un establecimiento que desde hace años viene trabajando la enseñanza de la lengua escrita desde un paradigma sociocognitivo; en

⁷ Los resultados y conclusiones son los elaborados para el Informe final (Ortega de Hocevar, *et al.*, 2018).

segundo lugar, la escuela cuenta con un plantel de directivos y docentes muy comprometido, a lo que se suma que solo hay 25 niños por curso que trabajan con dos docentes en forma permanente. También influyó que una de ellas cubre los dos turnos, y puede haber sido difícil para la docente no aplicar las estrategias seleccionadas para el curso control (Ortega de Hocevar *et al.*, 2018).

Figura 1 - Resultados en escritura en los cuatro cursos de la muestra.



Fuente: Ortega de Hocevar et al., 2018.

En las escuelas de población vulnerable los resultados muestran una gran dispersión en los porcentajes obtenidos. En ambos casos se aprecia una alta proporción de estudiantes con puntajes bajos. En la escuela VE, de alto grado de vulnerabilidad, 55% de los alumnos logró

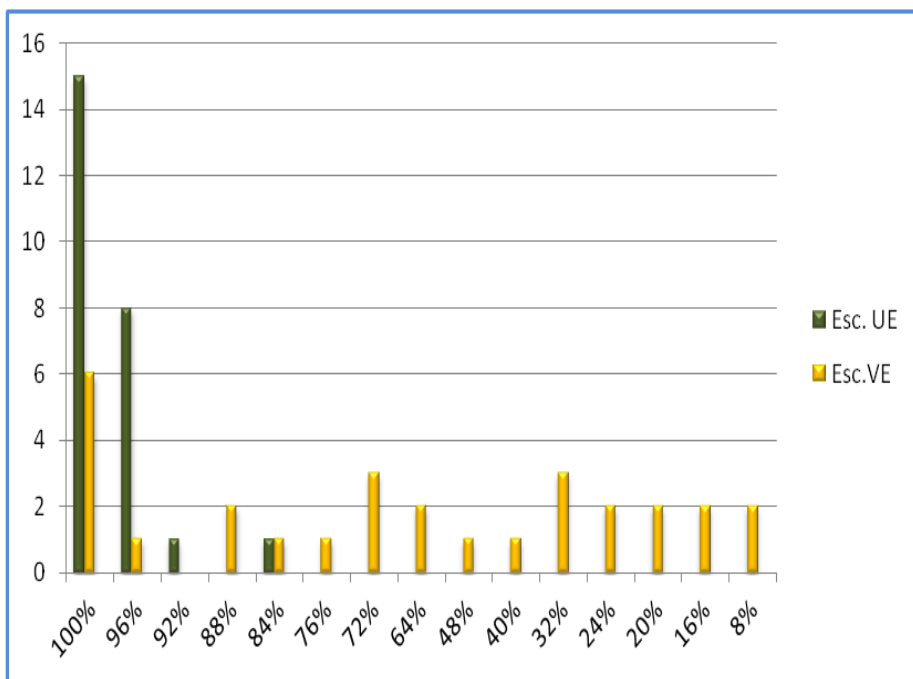
puntajes superiores al 60%; mientras que en la escuela VC, de población similar, solo 45% de los niños obtuvo 60% o más (Figura1).

La Figura 2 muestra las diferencias que se dan entre las dos salas experimentales. Nuevamente, aquí nos encontramos con variables no controladas, como son la diferencia en la formación de las docentes, mayor control del cumplimiento del Programa en una escuela que en otra, diferencias en el nivel sociocultural de los padres y, en consecuencia, del punto de partida en nivel inicial de los niños en ambas escuelas.

No obstante, podemos sostener que la hipótesis inicial se cumple ya que los alumnos de la Escuela VE, pese a las diferencias, tuvieron mayor rendimiento que los de la Escuela VC, que no recibió el programa propuesto.

El análisis cualitativo de los datos permitió apreciar tanto los logros como las dificultades de los niños, hecho que fue de gran ayuda para realizar la transferencia a las docentes de cada una de las escuelas, con el objetivo de que en el próximo año escolar pudieran implementar estrategias para vencer estas últimas.

Figura 2 - Confrontación de resultados entre las dos aulas experimentales.



Fuente: Ortega de Hocevar et al., 2018.

La siguiente tabla ilustra algunos de los aspectos que merecen destacarse. La primera columna indica qué cantidad de alumnos pudo escribir una oración completa. En la escuela urbana - tanto en el curso experimental como en el control -, la totalidad de los alumnos escribió la oración solicitada superando ampliamente las expectativas consignadas en el puntaje (hasta 5 palabras). En Escuela VE, la escribieron 12 de un total de 29 niños y en la Escuela VC, 10 de 23. Un escaso porcentaje de niños finalizó su oración con el empleo del punto final. Esta situación solo se dio en la Escuela UE y UC: 11 niños.

Tabla 2 - Resultados cualitativos de la prueba de escritura

Escribe una oración completa				Usa punto final				Hipo o hipersegmenta				Ha logrado la relación fonema-grafema			No ha logrado la relación fonema-grafema				En vías de lograrla				En el inicio del proceso de construcción							
U	U	V	V	E	C	E	C	E	C	E	C	E	V	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C
5	5	9	3																											
5	5	2	0	1						1	0	5	3				0	8												

Fuente: Ortega de Hocevar et al., 2018.

Con respecto al logro de la alfabetización, se puede afirmar que en la Escuela UE y UE prácticamente la totalidad de los niños logró la relación fonema-grafema; la excepción la constituyen dos niños que se encuentran a pasos de lograrla. No sucede lo mismo en las otras escuelas en las que solo 9 (VE) y 5 (VC) poseen este dominio, varios se encuentran en vías de alcanzarla, pero otros aún no emprenden el proceso alfabetizador.

Otra conciencia, en el marco de la fonológica, que muchos alumnos no han alcanzado es la léxica. En las escuelas vulnerables, la totalidad de los niños escribieron la oración con hipo e hipersegmentación. En estos casos, se evidencia que es necesario incrementar el desarrollo de la conciencia fonológica en todos sus aspectos para superar esta situación.

Conclusiones

Si bien en la instancia del pretest no se advirtieron diferencias significativas en la mayor parte de las pruebas, excepto en la de movilidad enunciativa, el postest arrojó otros resultados. Se pudo apreciar que tanto en las pruebas de escritura como en las de lectura, que no hemos expuesto por razones de espacio, los alumnos de la escuela urbana han finalizado su fase de alfabetización temprana e iniciado con éxito la alfabetización convencional. No sucede lo mismo con los niños de las escuelas vulnerables, con una diferencia a favor de la escuela experimental, en la que, aunque muchos no han finalizado la fase de alfabetización temprana, se encuentran en proceso de lograrla, hecho que no sucede con la misma intensidad en la escuela control.

Consideramos que no es posible comparar la acción de los predictores y facilitadores en poblaciones de contextos vulnerables y urbanos porque es necesario un análisis más exhaustivo de las múltiples variables explicitadas anteriormente, variables que no radican exclusivamente en las diferencias económicas y/o culturales sino también en las que hacen a lo intrainstitucional: rol de los directivos, de los docentes, perspectiva adoptada para la alfabetización, porcentaje de asistencia de los alumnos, cantidad de horas de clase, continuidad de los docentes frente al curso, sistematización de la secuencia, entre algunas de las variables a considerar que no siempre son tenidas en cuenta. No obstante ello, señalamos con preocupación saber que en las escuelas vulneradas seleccionadas al finalizar el primer grado, solo 27%

de los alumnos domina la fase de alfabetización temprana e inicia la alfabetización convencional.

El propósito de este estudio era comprobar si la intervención conjunta en las variables de: conciencia fonológica, conocimiento alfabético, velocidad de denominación y movilidad enunciativa, desarrolladas en el Programa implementado en los cursos experimentales, produce una mejora de la adquisición de la lectura. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que el desarrollo de estos predictores es significativo en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, tal como se aprecia, aunque en la escuela vulnerada experimental no se haya logrado en la dimensión esperada.

En función de ello, estamos en condiciones de afirmar que es imprescindible que el Gobierno escolar propicie la enseñanza de estas macrohabilidades con programas que atiendan en conjunto el desarrollo de la conciencia fonológica, el conocimiento alfabético, la velocidad de denominación, la movilidad enunciativa y, en relación con esta, el desarrollo del lenguaje oral, acompañado de prácticas de comunicación y reflexión dialógica. Estos desarrollos, incluidos en nuestro Programa de mediación didáctica en las escuelas experimentales, demostraron que la interacción en el aula y la reflexión conjunta acerca de lo que se está haciendo favorecen el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Asimismo, debido a las diferencias entre escuelas urbanas y vulneradas y en coincidencia con numerosos autores consultados, es necesario que también se tenga en cuenta la importancia de la motivación familiar en este proceso de aprendizaje. Los predictores que hemos señalados están vinculados no solo a lo individual sino también

a lo contextual. Está comprobado que los niños que desde pequeños interactúan en el hogar con el lenguaje escrito descubren fácilmente las funciones de la lectura y la escritura, conocen las letras, la direccionalidad y horizontalidad de la escritura, poseen un vocabulario más rico y pueden movilizar mejor sus enunciados, entre otros aspectos.

Si bien somos conscientes de esto, no podemos ignorar que en la mayor parte de los hogares de población vulnerable esto no ocurre. Debido a ello sostenemos firmemente que el Gobierno escolar debe implementar, si quiere verdaderamente ser inclusivo, tanto en los jardines maternos como en las salas de 4 y 5 años, programas que atiendan a la alfabetización temprana. No pueden los niños de estas escuelas tener el mismo programa que los de las escuelas cuya población ha vivido la alfabetización temprana en el hogar. Lograr esto es trabajar en prevención del fracaso escolar, ya que debemos tener en cuenta que “la calidad del nivel inicial es una variable clave para explicar su relación con mayores aprendizajes” (en Observatorio Argentinos por la Educación, julio 2018, p. 5)

Referencias Bibliográficas

Aguilar Villagrán, M. et al. Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura. **Psicothema**, Oviedo, 22, 3, pp. 436-442, 2010.

Cuenca, M. J.; Hilferty, J. **Introducción a la lingüística cognitiva**, Barcelona: Ariel, 1999.

Cuetos Vega, Fernando. **Psicología de la escritura**. Madrid: Editorial Escuela Española, 1991.

Cuetos Vega, F. **Psicología de la lectura**. Madrid: Editorial Escuela Española, 1996

Darrault, I. **Epreuve d'évaluation de la compétence énonciative du jeune enfant**. Universidad de Limoge, s/f.

Darrault, I. **Hacia una política de prevención en la escuela. Las dificultades y los trastornos del lenguaje oral y escrito**. Documento Inédito. Traducción: M. V. Gómez de Erice. Mendoza, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo, 2000.

Darrault, I. **Los discursos infantiles-juveniles hoy. Una nueva lectura. Aportes de la Etosemiótica**. Curso de Posgrado. Facultad de Educación. Universidad Nacional de Cuyo, 2019.

Defior, S.; Serrano, F. Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia. **Neuropsicología, Neuropsiquiatría, Neurociencias**, Colombia, 11, 79-94, 2011.

Dehaene, S. **Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2015.

Denckla, M.; Rudel, R. Rapid automatized naming (RAN): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. En **Neuropsychologia**, 14, 471-479, 1976.

Downing J.; Thackray, V. T. **Madurez para la lectura**. Buenos Aires: Kapeluz, 1974.

Gallego, C. (2006). Los prerrequisitos lectores. Comunicación presentada en el **Congreso Internacional de Lectoescritura**, marzo de 2006. Morelia, México.

Gómez-Velázquez et al. La velocidad de denominación de letras. El mejor predictor del desarrollo lector en español. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México, 15, (46), 823-847, 2010.

González Seijas, R. et al. Estudio de los predictores de la lectura. **Revista de Investigación en Educación**, Vigo, 11, (2), 98-110, 2013.

Hulme, C. et al. Phoneme awareness is a better predictor of early reading skill than onset-rime awareness. **Journal Experimental Child Psychol.** 82, (1): 2-28, 2002. doi: 10.1006/jecp.2002.2670. PMID: 12081455.

Krauss, R.; Glucksberg, S. The development of communication: Competence as a function of age. **Child Development**, 40 (1), 255–266, 1969. <https://doi.org/10.2307/1127172>

Langacker, Ronald. **Cognitive Grammar. A basic introduction.** Oxford/New York, Oxford University Press, 2008.

LEE. **Test de lectura y escritura.**
https://www.academia.edu/22779887/TEST_LEE_TEST_DE_LECTURA_Y_ESCRITURA_EN_ESPA%C3%91OL

López Escribano, C. et al. Análisis comparativo de estudios sobre la velocidad de nombrar en español y su relación con la adquisición de la lectura y sus dificultades. **Universitas Psychológica**, Bogotá, 13, (2), 757-769, 2014.

Observatorio argentinos por la educación. **La educación inicial frente a las desigualdades sociales el jardín de infantes no puede solo,** 2018.

https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/8.ArgxEdu_AprenderInicialNSE_julio_2018_1.pdf

Ortega de Hocevar et al. Informe final del proyecto: **Educación: ¿desigualdad o inclusión? Análisis de los predictores del aprendizaje de la lengua escrita en niños mendocinos de educación inicial y primaria,** Mendoza: SIIP, 2019.

Pascual Lacal, M. et al. Factores predominantes en el aprendizaje de la iniciación a la lectura. **Revista mexicana de investigación educativa**, 23 (79), 1121-1147, 2018.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405662018000401121&lng=es&tlng=es.

Ramos Sánchez, J. Enseñar a leer a los alumnos con discapacidad intelectual: una reflexión sobre la práctica. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, 34, 201-216, 2004.

Roselli, M. et al. Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. **Revista de Neurología**, Barcelona, 42 (4), pp. 201-210. 2006

Simons, H.; Murphy, S. Estrategias en el lenguaje hablado y adquisición de la aptitud de leer, en Cook-Gumpersz, Jenny (comp). **La construcción social de la alfabetización**, Barcelona, Paidós, 1988.

Sprugevica, Ieva & Høien, Torleiv. Early phonological skills as a predictor of reading acquisition: A follow-up study from kindergarten to the middle of grade 2. **Scandinavian journal of psychology**, 44, 119-24, 2003. 10.1111/1467-9450.00329.

Suárez-Coalla, P; García, Marta y Cuetos, F. Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. **Infancia y Aprendizaje**, España, 36, (1), 77-89.2013.

Vega de, M.; Cuetos, F. (comp). **Psicolingüística del español**. Madrid: Trotta, 1999.

Vigotsky, L. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Buenos Aires: Grijalbo, 1979

Vigotsky, L. **Pensamiento y lenguaje**. Buenos Aires: Ed. Fausto, 1992.

Wagner, R.; Torgesen, J. The Nature of Phonological Processing and Its Causal Role in the Acquisition of Reading Skills. **Psychological Bulletin**, 101, 192-212., 1987. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.192>

ENSINAR A LER E A ESCREVER: UMA ABORDAGEM EQUILIBRADA

Otília Sousa⁸

Ana C. Silva⁹

Teresa Costa-Pereira¹⁰

Introdução

A partir de uma posição pedagógica de uma gestão participada da sala de aula (Niza, 1996, 2004) e tendo em conta evidências científicas, é objetivo deste capítulo contribuir para uma reflexão sobre as práticas de alfabetização. Na batalha entre paladinos de uma ou outra abordagem, esgrimem-se argumentos e geram-se enquistamentos que não beneficiam ninguém. Neste capítulo, revisitamos estudos sobre preditores de aprendizagem de leitura e escrita (Faísca; Araújo; Reis; 2015, 2012; Barbosa; Medeiros; Vale, 2016; Kolinsky et al. 2019, Muter et al. 2004; Zaric et al., 2020) e sobre investigação em sala de

⁸ Instituto Politécnico de Lisboa. UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Email: otilias@eselx.ipl.pt.

⁹ Instituto Politécnico de Lisboa

¹⁰ UIDEF, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

aula (Frey et al., 2005; Pressley et al. 2001; Santana, 2009; Costa; Sousa, 2010, Naschold, et al. 2019). Reconhecendo os méritos do ensino explícito do princípio alfabético (Kolinsky et al., 2018; Vale et al., 2017, Vale, 2006), reconhece-se também a importância da construção de conhecimento em outras áreas do currículo (Costa-Pereira; Sousa, 2017), o desenvolvimento linguístico (Perfetti, 2007; Sapage, et al. 2020; Daszkiewicz et al., 2020) a educação literária e os comportamentos de literacia (Magalhães, 2008; Senechal, 2017), numa abordagem que trilhe caminhos de construção de significação a partir da leitura e da escrita de textos (Santana, 2009; Teberosky; Sepulveda; Sousa, 2020) e ensine a ler e a escrever precocemente (Senechal, 2017).

1 Questão de organização da sala

A leitura e a escrita devem ser enquadradas em dinâmicas de sala que coloquem o aluno no centro do processo, que integrem estratégias de ensino explícito e que promovam aprendizagens a partir de textos, dos conhecimentos prévios dos alunos, das suas interrogações e questionamentos, e das oportunidades de aprendizagem que decorrem do quotidiano da escola ou da realidade envolvente.

Neste sentido, ao promover a participação dos alunos na organização da sala de aula (Niza, 1996, 2004), o professor está a permitir um contacto constante com o escrito. Desde o início, ao preencher o mapa das presenças ou das tarefas, por exemplo, o aluno procura identificar o nome dos colegas, fazendo conexões com palavras ou com sílabas já conhecidas e explicita-se o nome das letras. Por outro

lado, ao registrar o tempo ou as atividades da planificação contacta com vocabulário relacionado com a organização temporal e com os estados do tempo. Este contacto estende-se aos rótulos da sala (biblioteca, área da escrita...) e a todos os registos que estão presentes na sala de aula (textos, projetos...) e com os quais os alunos contactam diariamente. Esta familiarização com o escrito exerce influência na forma como os alunos encaram a aprendizagem da leitura e da escrita. Uma vez que estão rodeados de escritos com significado, a aprendizagem não ocorre apenas num momento específico dedicado à língua, mas em atividades com sentido em que a modalidade escrita está presente e é usada.

Há que sublinhar, no entanto, que a aprendizagem não ocorre apenas pela exposição ao escrito. Antes pelo contrário, necessita de ensino explícito, sistemático e progressivo (Kolinsky et al., 2018; Scliar-Cabral, 2020) o que, como refere Burns (2006), irá permitir ao aluno compreender o que está a ser ensinado, quais as estratégias que estão a ser utilizadas e de que forma é que podem ser realizadas conexões com o que já é conhecido. Trata-se de uma prática sustentada que irá permitir ao aluno aprender a utilizar estratégias específicas, mobilizando-as sempre que necessário.

Embora muitas das aprendizagens ocorram durante o trabalho coletivo com o grupo (guiado pelo professor) através da partilha e da reflexão conjunta, não devem ser descurados os momentos em que o aluno trabalha individualmente, a pares, com o professor ou em pequenos grupos de forma diferenciada. O trabalho colaborativo visa a coconstrução de conhecimento sobre tarefas, aprendizagem e, ainda, a compreensão das perspetivas dos colegas. O trabalho em pequeno

grupo, a pares ou individual possibilita ao professor ensino mais individualizado e focado nas aprendizagens de cada aluno.

Ao dar oportunidade ao aluno de trabalhar áreas em que ainda apresenta dificuldades, fornecendo-lhe recursos e orientações específicas, mas também permitindo um trabalho com os pares, o professor coloca o aluno no centro do seu processo de aprendizagem e ajuda-o a tornar-se cada vez mais autónomo. Na verdade, enfatiza-se o papel do feedback de professor e colegas (Fuentes, et al. 2017, 2018) para ajudar na monitorização e avaliação da aprendizagem.

Nestes momentos de estudo autónomo, os alunos devem ter à sua disposição materiais e recursos diversificados, organizados de acordo com objetivos específicos, bem como instrumentos de regulação e propostas de trabalho que orientem o aluno ao longo das atividades. Os ficheiros de leitura, de escrita, de ortografia, de construção de histórias, entre outros, sustentam muitas das aprendizagens da língua. O aluno acede-lhes autonomamente, direcionando o trabalho para as áreas em que sente mais dificuldades e regista o trabalho realizado. No espaço de escrita, o aluno pode ainda ter à sua disposição outros materiais, como cartões com imagens e palavras ou dominós de palavras, letras móveis, computadores, entre outros.

O trabalho de leitura e escrita, como referido, não se deve limitar aos tempos dedicados à aprendizagem da Língua. Pesquisar no âmbito da realização de trabalhos de projeto (Costa-Pereira; Sousa, 2017), por exemplo, fornece ao aluno ferramentas que lhe permitirão começar a aceder ao conhecimento e, conjugando o que já sabe com o que descobre, vai construindo novo conhecimento. A leitura de textos

expositivos, a seleção de informação, a construção de esquemas e a escrita de textos que permitam partilhar o que se aprendeu é essencial para a realização do trabalho de projeto e para a aprendizagem nas mais variadas áreas.

Constituem também importantes recursos de apoio à aprendizagem da leitura e da escrita todos os materiais que são provenientes do quotidiano dos alunos, como os folhetos, as notícias, as receitas, os panfletos, a publicidade... Para além de potenciar a aprendizagem da leitura, permitem o contacto com vocabulário diversificado e a construção de conhecimento sobre o mundo.

A monitorização e avaliação da aprendizagem também constitui um ponto importante nesse processo, sendo crucial o *feedback* do professor e dos pares para a aprendizagem. A voz dos outros sobre o seu trabalho fornece ao aluno pistas para a melhoria das aprendizagens e coloca-o em constante reflexão sobre o seu processo de aprendizagem.

A gestão da sala de aula é importante para a realização de práticas de sucesso e, como referem Pressley e colegas (2001), estas devem incluir: uma gestão com reforço positivo e cooperação, um ensino equilibrado de competências, incluindo literatura e escrita, com ajuda de adultos e colegas e tarefas de acordo com as competências de cada um, encorajamento da autorregulação e com fortes conexões no currículo.

2 Leitura e escrita

A forma como se desenvolve o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita em sala de aula é complexa (Frey et al. 2005). Este trabalho decorre de uma planificação consciente e informada por posições teóricas e conhecimento das competências atuais dos alunos, que são concretizadas em práticas intencionais e sistemáticas com ensino explícito e objeto de monitorização constante (Azevedo, 2009; Santana, 2007, Vale et al., 2017, Kolinsky et al., 2018; Fernandes, 2021, Costa-Pereira (no prelo)). Apesar de não existirem orientações passíveis de serem replicadas em todos os contextos da mesma forma, há linhas orientadoras que poderão direcionar o trabalho do professor.

A escrita e a leitura são atividades complexas que congregam um conjunto vasto de saberes e operações cognitivas (Scliar-Cabral, 2020; Naschold et al. 2019), sendo “fundamental a prática diária de leitura e escrita de textos” (Costa; Sousa, 2010, p. 76). Numa escrita alfabética como o português, é necessário conhecer bem a língua, conhecer as letras, ter consciência dos sons que se usam e da correspondência sons letras e letras sons (Pollo, 2021). É consensual que o conhecimento linguístico, em particular, o vocabulário, a oralidade, a consciência fonológica e o conhecimento do nome das letras são preditores no sucesso de aprendizagem da leitura e escrita (Muter et al. 2004; Perfetti, 2007; Faísca; Reis; Araújo; 2015; Barbosa; Medeiros; Vale, 2016; Sapege, et al. 2020; Daszkiewicz et al., 2020). Além deste conhecimento, são necessários conhecimento e experiência sobre materiais escritos e sobre textos, de modo a compreender a

significação dos textos e a codificar/decodificar palavras, a reconhecer grupos de palavras, frases, sequências textuais e textos e a compreender a atividade de linguagem. De facto, um dos maiores desafios no início da alfabetização é encontrar um equilíbrio entre o ensino da construção e da reconstrução da significação e a construção de habilidades de consciência fonológica, princípio alfabético, codificação e decodificação de palavras. A leitura fluente baseia-se na decodificação e reconhecimento de palavras e é o princípio da compreensão na leitura (Fernandes, 2021).

A atividade de linguagem organiza-se em textos (Clulioli, 1990; Campos, 1998; Sousa, 1996). O texto é a unidade de significação com que trabalhamos. Os 5 anos de idade são considerados uma idade charneira da aquisição da linguagem. Segundo Karmillof Smith (1986), em termos de desenvolvimento, a criança evolui de uma gramática de frase para uma gramática de texto (Sousa, 1996). Por isso, cuidar do desenvolvimento da linguagem passa pelos textos, sendo as histórias material imprescindível para abordar o desenvolvimento e o ensino da linguagem (Senechal, 2017). As histórias são, antes de mais, produtos culturais e artísticos criados para o deleite dos ouvintes/leitores. Daí também uma das razões para o seu uso: um uso imediato, didatizado, passando pela descoberta, o deleite e o estranhamento (Fialho, 2019), cria motivação, por si, para o ensino da língua, mas são também importantes na aprendizagem da sintaxe, do léxico, etc. (ver síntese, em Sousa, 2015, p. 65 e ss.). Acresce ainda o conhecimento de sequências prototípicas de textos e o seu uso consoante os contextos e finalidades da escrita, isto é, permite conhecer os tipos e géneros de texto.

Neste trabalho com textos, quer sejam os orais, lidos ou os pessoais (do caderno de escritos ou outros), “todas as atividades devem ser pretexto para descobrir, reescrever, recordar textos” (Costa; Sousa, 2010, p. 76). Seja qual for o foco e propósito do professor, as atividades devem ser finalizadas com uma sistematização do trabalho realizado, com registo para consulta futura (Costa-Pereira; Pereira; Sousa, no prelo).

Trabalhar com textos autênticos, seja através da literatura, seja através da leitura de textos académicos durante a realização de trabalhos de pesquisa, afigura-se como uma oportunidade para as crianças realizarem aprendizagens sobre leitura e a sua função, mas também sobre a estrutura textual, a função do texto, o vocabulário, o tópico, e ainda questões relacionadas com a sintaxe, a ortografia e a pontuação, nunca esquecendo, como referem Miguel; Pérez; Pardo (2012, p. 150), que “a leitura de um texto em um determinado momento de uma aula (ou sessão) não pode ser separada de tudo o que se tenha feito previamente e do que se possa fazer ao seu término”.

A criação de situações de aprendizagem da leitura e da escrita não deve cingir-se ao uso do manual. Deverão, também, ser integrados nas dinâmicas da sala de aula outros materiais, como revistas, jornais, publicidade, panfletos ou folhetos de supermercado (Cassany; Luna; Sanz, 2014). A diversidade textual “serve de *input* à criança que vai consolidando a sua capacidade de organizar os seus textos conforme as situações de interação” (Sousa; Silva; Ferreira, 2011, p. 138), ou de uso dos textos.

A criação de rotinas de leitura de obras literárias assume-se como um aspeto fundamental no desenvolvimento de competências de literacia (Morrow, 1985, 1987, 1992; Morrow & Gambrel, 2001; Senechal, 2017), ao mesmo tempo que promove o desenvolvimento do espírito crítico, a compreensão de diferentes aspetos culturais (Magalhães, 2008) e até mesmo a integração de alunos distantes do universo da escola (Balça, 2007). O professor apresenta-se como um modelo entusiasta de leitor e de escritor, mas também como impulsionador do projeto de leitor que o aluno vai construindo à medida que descobre e aprofunda o prazer da leitura, bem como as inúmeras potencialidades que a literatura lhe oferece, desde a liberdade e estética da linguagem a universos de referência diferenciados, à construção de mundos possíveis.

Se a atividade de linguagem se organiza em textos, na leitura e na escrita devem visar-se textos, i.e., unidades de sentido global coerentes e coesas. Coerência e coesão são mecanismos textuais que se aprendem nos textos e, antes de mais, nos textos dialogais (Veneziano, 2014), sendo o papel das conversas à volta dos textos crucial na aprendizagem dos textos (Teberosky; Sepulveda, 2009; Teberosky, 2011; Sousa, 2015; Yanez, 2008), na mediação do acesso à significação local e global do texto, à beleza da linguagem, mas também à consciência da língua, pois a escrita é uma das formas de colocar a língua *offline* (Olson, 1994) para poder ser objeto de reflexão. Num estudo empírico sobre desenvolvimento narrativo, Sousa mostra que é ao nível da coesão e coerência que se situam os indicadores mais

importantes de desenvolvimento da linguagem, entre os 5 e os 10 anos de idade (Sousa, 1996; 2008; 2010).

O desenvolvimento da linguagem é mediado por adultos significativos (Tomasello, 2003; Fuertes et al. 2017; Fuertes et al. 2018). Além do suporte do adulto, a participação em atividades letradas são também fundamentais no desenvolvimento da linguagem (Senechal 2017; Teberosky; Sepúlveda; Sousa, 2020). Ao distanciar a linguagem do *aqui* e *agora* pela leitura e escrita, criam-se condições de complexificação e aprendizagem. Ao ouvir ler muitas histórias ou muitas vezes a mesma história, a criança começa a identificar as estruturas e as ligações que dão corpo à coerência e à coesão. Ao escrever e discutir os seus textos (Santana, 2009) a criança aprofunda o seu papel de sujeito letrado.

Não é demais salientar que aprender a ler e a escrever apresenta um aspeto ligado ao entendimento do escrito, mais especificamente à leitura e escrita de palavras, e um outro aspeto ligado a processos mais gerais pragmáticos e de compreensão e que os dois, desde o início, estão ligados.

No que diz respeito à aprendizagem da escrita e leitura de palavras, como referido, é necessário conhecer os sons, as letras, as respetivas correspondências e ter um bom léxico mental para, aquando da decodificação ou da codificação, rapidamente se aceder à palavra em causa. Aprender a escrever implica conhecer a correspondência fonema grafema (mais inconsistente em português do que a correspondência grafema fonema), é necessário também conhecer os gestos gráficos e os

grafismos básicos, para ganhar fluidez, precisão e velocidade na escrita (Naschold et al. 2019).

Escrever é transformar um *input* auditivo num *output* gráfico, mas, como se ilustra abaixo, a relação fonema grafema é bastante variável, havendo poucos pares som letra cuja relação é unívoca (p, d, b, v, t) e há umas letras que não correspondem a uma unidade de som (por exemplo, h em hiena, u em quilo). Além das consoantes, as vogais (Vale, 2006) são também problemáticas na aprendizagem: ensinam-se 5 letras vogais, mas os sons vocálicos são muito mais, como se ilustra na tabela 1.

Além da relação som letra, há que ter em conta a aprendizagem das regularidades de coocorrência de letras. A complexidade das sílabas torna-se, por isso, um desafio na aprendizagem (Seymour et al. 2003; Serrano et al., 2011). A sílaba básica em português é CV como em pá ou pota. Mas temos formatos mais complexos que colocam problemas na aprendizagem e por isso devem ser objeto de atenção: VC (**ar**, **asma**) CCV (**prato** ou **flor**), CVC (**mar** ou **sal**, **custo**), CVV (**pai**, **chapéu**), CCVC (**plasma**, **fresco**) (não temos, aqui, em conta outros encontros consonânticos como os que ocorrem em afta, obstruir, pneu, etc).

Ler é transformar um *input* visual num *output* verbal, isto é transformar letras em sons, ou melhor, um conjunto de letras em palavras. As questões da complexidade observada para a escrita, observam-se também para a leitura, mas em grau diferenciado, dado que a relação letra som em Português é mais consistente do que a relação som letra (Vale; Sousa, 2017, Fernandes, 2021).

Tabela 1 - Fonemas e grafemas correspondentes em Português europeu

<i>Vogais (orais e nasais)</i>	<i>Consoantes</i>
[a] ave	[f] fava
[ɐ] anel, bem (variante de Lisboa)	[v] vela
[ɛ̃] lã, ambulância, andas	[t] teto
[ɛ] erva, café	[p] peru
[e] ema	[d] dado
[ɛ̃] ente, empada	[b] boi
[i] dente	[g] gato, guarda
	[l] lume
[i] íbis, ementa	[ʃ] sal
[ĩ] indigo, impossível	[ʒ] gelo, giesta, janela, asma
[ɔ] obra, avó	[m] maçã
[o] avô, ouco, bolo (variante de Lisboa)	[n] nariz
[õ] onda, pomba, põe	[ɲ] vinho
[u] uva, dado	[ʎ] alho
[ũ] umbela, unto, atum	[k] cão, quilo, quando, karaoke
	[R] rato, carro, tenro
Semivogais orais	[r] era, mar, certo
	[s] sol, cego, paço, passo, próximo
[j] pai,	[z] mesa, zimbros, exame
[w] pau	[ʃ] chave, xaile, paz, custo
Semivogais nasais	
̃ [] mãe, tem	
[w̃] pão	

Desafios na aprendizagem da escrita e da leitura

Os desafios na iniciação são muitos, antes de mais, a motivação. Se é verdade que as crianças são máquinas de aprender (Piaget, Chomsky, Karmiloff-Smith), também é inegável que perante tarefas árduas e para as quais não veem finalidade, as crianças facilmente podem perder o entusiasmo. Por isso, cuidar da motivação, mostrar a finalidade da tarefa e promover a participação dos alunos na organização e gestão das atividades, dos processos, dos recursos e das estratégias é importante. Ao aprender a mover-se no espaço de aprendizagem e ao participar em atividades integradas em redes de conexão, com a partilha de objetivos e operacionalizadas numa perspetiva de aprofundamento contínuo, o aluno aprende a aprender de forma cada vez mais autónoma, segura e motivada. Promover a participação das crianças, dar-lhes voz na organização dos espaços e tempos de aprendizagem é, igualmente, valorizado (Niza, 2004; Clérigo et al. 2021). Ler para a criança - ler diariamente - pelo prazer de ouvir ler e participar em universos maravilhosos e mágicos, ler para descobrir coisas novas, interessantes sobre as formigas ou borboletas, ler para poder construir um abrigo para os pássaros ou fazer massa de papel para fazer os fantoches para o projeto de teatro, ler para fazer sorvetes, ler para compreender como se obtém cores variadas para fazer as pinturas, etc, i.e, promover a participação da criança em atividades letradas é, também, uma estratégia de motivação.

Motivar as crianças para a leitura e para a escrita significa que quando se lê, escreve-se: o título do livro ou o nome das personagens ou os ingredientes ou as operações de uma receita. Selecionam-se uma palavra ou frase para trabalhar: palavras dissílabos, com sílabas simples

e letras com uma relação unívoca com o som (f, v, t,) para começar. A reflexão e sistematização é essencial. A título de exemplo, a propósito da palavra *fita* (da história da carochinha) descobre-se e discute-se em grande grupo todas as palavras que se podem escrever, mudando apenas a letra inicial: Rita, pita, cita, dita, xita, tita, lita, nita, etc., e discute-se o conceito de pseudopalavra.

A escrita merece reflexão.

A escrita merece reflexão. Em primeiro lugar, é importante que se criem condições para que o aluno se sinta motivado para escrever. A utilização de um caderno de escrita livre, no qual os alunos possam iniciar as suas experiências de escrita, afigura-se como um importante instrumento de trabalho e aprendizagem, na medida em que encoraja o aluno a escrever por iniciativa própria e promove uma ligação positiva entre o aluno e a escrita (Barbeiro; Pereira, 2007), mas segue também um percurso de aprendizagem de textos: textos pessoais, textos da vida quotidiana, textos de ficção.

Ao escrever pequenos textos (uma palavra ou uma frase) no seu caderno de escrita livre, os alunos estão a registar o seu percurso de aprendizagem, apoiando-se na técnica de codificação, em listas, nas palavras do quadro de pregas ou nos textos existentes na sala. Para estes escritos contribuem também as rotinas de construção de histórias a partir de esquemas que ilustrem a estrutura da narrativa, de imagens do início e do final ou de uma sequência de imagens. Ao desafiar os alunos a escrever a partir de propostas concretas, o professor complexifica a tarefa, porque exige a mobilização de conhecimentos sobre escrita

(letras, caligrafia, ortografia), estrutura do texto (narração, descrição, conversa), vocabulário e pontuação e exige ao aluno que, embora no início de forma ainda um pouco inconsciente, se preocupe com a coerência e a coesão do texto, cultivando-se a ideia de que um texto é muito mais do que uma mera soma de frases.

O caderno de escrita livre constitui uma ferramenta importante para o aluno, mas também para o professor porque permite aferir que aprendizagens já foram realizadas e quais os aspetos que necessitam de continuar a ser trabalhados, em grande grupo ou de forma mais individualizada.

O professor tem um papel crucial ao longo neste processo, na medida em que apoia o aluno ao longo da escrita, colocando questões que lhe permitam progredir, refletindo e discutindo sobre o que escrever e como escrever, modelizando, explicitando e fornecendo estratégias ao aluno. Estas poderão ser mobilizadas em futuros escritos, quer a nível de palavra, de frase, de texto.

Os textos que decorrem do trabalho no caderno de escrita livre não devem circunscrever-se a esse recurso ou ser construídos com o objetivo único de serem lidos pelo professor. Antes de mais, para treino de leitura em voz alta (Fernandes, 2021) e, igualmente, para que o aluno partilhe os textos com o grupo para que haja um distanciamento do texto e seja facilitada a sua revisão, pelos pares e/ou pelo professor.

No seguimento do que foi descrito anteriormente, apresenta-se um texto de uma criança de 1.º ano escrito no início de maio (Figura 1) e o texto depois de discutido e melhorado com a ajuda da turma (Figura 2):

Figura 1 - Texto de uma criança do 1.º ano.

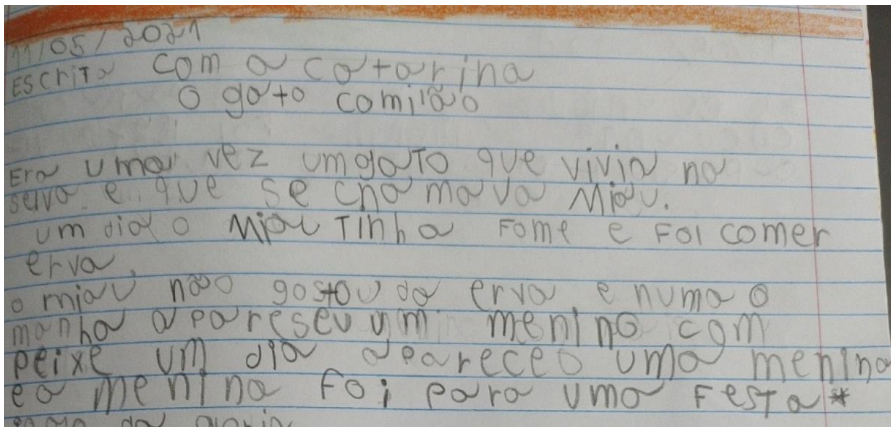


Figura 2 – Texto melhorado em grande grupo.

O gato comilão

Era uma vez um gato que vivia num parque e que se chamava Miau. Ele era branco e castanho.

Um dia o Miau tinha muita fome e foi comer erva, mas não gostou.

Numa manhã, apareceu um menino chamado Cookie com um peixe para o gato. O Miau devorou o peixe e ficou satisfeito.

Quando o gato acabou de comer, apareceu uma menina chamada Maria que era amiga do Cookie. Ela vinha de Lisboa e ia para uma festa no Bounce. O Miau e o Cookie foram com a Maria.

Texto de T. com a ajuda da turma

Pode observar-se que o texto inicial apresenta problemas de coerência ligadas à macroestrutura narrativa. Em conjunto, as crianças discutem e refletem sobre o escrito e, guiadas pelo professor, melhoram o texto. Para desenvolver o conhecimento da macroestrutura narrativa, realiza-se um trabalho de leitura com finalidade de desenvolver a compreensão e esquematização da estrutura narrativa. Apresenta-se um exemplo realizado a partir da leitura de *a lebre e a tartaruga* de Esopo (tabela 2). O professor prepara a leitura da história, com mobilização de

conhecimentos prévios e antecipação da história a partir do título e das imagens. De seguida, faz uma leitura modelar, depois uma leitura interativa e faz uma esquematização da história, a partir do questionamento às crianças.

No dia seguinte, em grande grupo, faz-se o reconto oral e o professor acompanha destacando as palavras e expressões do esquema realizado. De seguida, pede-se que, a pares, as crianças escrevam de novo a história. Cada par lê a sua história ao grupo e os colegas comentam, procurando-se melhorar a versão escrita.

O melhoramento de textos escritos pelos alunos constitui uma importante alavanca para a aprendizagem da leitura e da escrita. Como refere Santana (2007, p. 97), durante o trabalho de texto, o grupo “discute o encadeamento de ideias, a construção das frases e das expressões, a ortografia, a pontuação, de modo a melhorar a textualidade”. A partilha dos textos com o grupo e a sua melhoria a partir de sugestões dos pares e do professor apoia o aluno na aprendizagem de mecanismos que lhe permitirão melhorar as escritas futuras.

Tabela 2 - Esquematização pós-leitura

		Porquê	Como
Quem	A lebre e a tartaruga		
Quando	uma vez		

Onde	no campo		
O quê	a tartaruga desafia a lebre para uma corrida	a lebre humilhava a tartaruga porque ela era lenta	
Aconteceu			
1.	a tartaruga começa a andar		devagar
2.	a lebre corre		depressa
3.	a lebre ultrapassa a tartaruga		rapidamente
4.	a lebre parou para descansar	viu que ganharia facilmente	
5.	adormeceu		
6.	acordou e correu		assustada
7.	a tartaruga ganhou a corrida	porque correu sempre	feliz

Ao ouvir os pares, que colocam questões específicas sobre o que está escrito, como está escrito e porque é que está escrito, o aluno recebe informação importante para os seus próprios textos e poderá delinear planos de revisão mais adequados. Neste trabalho com o texto, “os alunos, com o professor, funcionalmente e de forma integrada, negociam significados, questionam sentidos e modos de dizer, pesquisam, problematizam, operam sobre o texto (...) construindo

saberes a partir da explicitação do saber implícito dos alunos” (Santana, 2007, p. 87).

Esta forma de integrar leitura e escrita e escrita e leitura mostra ter um impacto muito positivo na aprendizagem inicial destas competências (Graham et al., 2017, Costa; Sousa, 2010), uma vez que “a leitura e a escrita são dois percursos que se entrecruzam” (Santana, 2007, p. 63) e a sua aprendizagem está presente em todas as atividades.

Em sala de aula os alunos contactam frequentemente com vários tipos de registos, observam o professor quando escreve à sua frente e começam a dar sentido à leitura e à escrita, aprendendo a identificar as características do modo escrito (Curto; Morillo; Teixidó, 2000). Assim, revela-se fundamental “criar na escola contextos reais de comunicação, onde se inscrevem projetos de escrita e onde a produção sistemática, pelas crianças, de escrita intencional e socialmente mediada, se torne uma prática funcional e significativa” (Santana, 2007, p. 86).

3 Princípio alfabético e ortografia

As atividades referidas anteriormente têm integrada a intenção pedagógica de ensino de letras, sons, suas correspondências, isto é, do princípio alfabético e, por isso, há momentos em que, com sistematicidade, se observa a Língua e se trabalha integradamente escrita e leitura. Um destes momentos é o do ditado de palavras (Sousa, 2014), porque permite ao aluno refletir e aprender e ao professor monitorizar constantemente os conhecimentos e as dificuldades destes. Ilustra-se um desses momentos com um ditado de palavras realizado

em abril do primeiro ano, ou seja, cerca de oito meses após o início da alfabetização. Foram ditadas palavras que revelam conhecimento diferenciado. Maioritariamente, observa-se que o princípio alfabético está instalado e que as crianças começam a aprender ortografia (Silva, 2021). Assim, nas palavras *vela*, *dedo*, *fada*, *sapo*, constata-se que *vela* e *fada* não colocam problemas, dado que são constituídas por consoantes com uma relação unívoca com os respetivos grafemas. Já *dedo* ainda levanta alguns problemas na troca da letra <o> cujo som é [u], pela letra <u> (há ainda alunos, poucos, que escrevem segundo o princípio alfabético). Em *sapo* observam-se escritas desviantes, “capo” e “sabo”. Tal explica-se, no primeiro exemplo, pelo uso do nome da letra (c – cê) e, no segundo, pelo facto de os fonemas [p] e [b] constituírem um par mínimo, i.é, representam sons idênticos que se diferenciam apenas pelo traço vozeamento.

Em contrapartida, na mesma altura, as palavras *pinta*, *asma* e *custo* apresentam muito mais dificuldades. Estas têm a ver com conhecimento ortográfico e complexidade silábica. Assim, *pinta* tem uma vogal nasal [ĩ], (a representação da nasalidade materializa-se no acrescento de uma letra que não se ouve). Já *asma* e *custo* partilham uma sílaba complexa com coda, mas a primeira revelou-se muito mais difícil do que a segunda, na medida em que, embora na escrita seja uma única letra, na verdade trata-se de dois sons, em *asma* o som é [ʒ] e em *custo* o som é [ʃ]. Assim, observam-se escritas desviantes: *ajma*, *azma*, *agma* e *axma*; já *custo* não apresenta problemas na coda, mas apresenta problemas na troca <c> por <g>, já que [k] e [g] constituem par mínimo com diferença de vozeamento, e na troca de <u> por <o>, porque se

trata de uma regularização, dado que o som [u] em português se escreve muito frequentemente <o>. Neste caso, em termos de ensino, pode ensinar-se o princípio prosódico de que quando o som [u] é núcleo de sílaba tónica se escreve <u>. Já a palavra xaile apresenta vários desafios: o som [j] em início de palavra pode ser escrito com <ch>, <x>, o núcleo da sílaba tem além da vogal [a] a semivogal [j] e o l em final da palavra pode ser ou não seguido da letra <e> (vale, mal). Compreende-se, por isso, que no ditado tenha havido tantos erros e também se compreende que cada erro por si precisa de ser objeto de ensino.

O ditado deve ser sempre uma oportunidade de envolver a escrita em reflexão, pensando o princípio alfabético e as normas ortográficas, explicitando, sempre que possível, as regularidades. Após o trabalho sistemático sobre o princípio alfabético, aprofunda-se um novo caminho: o ensino da ortografia. Para o princípio alfabético precisa-se de ouvir para escrever, para escrever com correção, precisa-se estar atento a padrões regulares de grafemas e conjunto de grafemas: letras que ocorrem juntas, letras que não podem ocorrer juntas, letras que não ocorrem no início de palavra, letras que ocorrem no fim, letras cujo som não se ouve, etc. Este conhecimento tem impacto na aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita (Zaric et al. 2020).

Notas conclusivas

O desenvolvimento de competências de literacia é essencial para o percurso académico, pessoal e profissional dos indivíduos e exerce forte influência na forma como estes se relacionam com os outros, com o Mundo e como se apropriam do conhecimento.

A aprendizagem da leitura e da escrita exige ensino explícito e sistemático de estratégias que permitem ler, compreender e escrever textos. É fundamental que, desde o início, os alunos estejam integrados em ambientes que potenciem as aprendizagens, trabalhando com textos diversificados e realizando atividades que promovam o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita.

Na sala de aula, é preciso encontrar um equilíbrio entre um ensino sistemático e progressivo e uma gestão participada e democrática da sala de aula, entre atividades centradas no ensino dos sons, das letras e respetiva correspondência, das regularidades ortográficas e o ensino da busca de significação nos textos, entre escrita e leitura de textos, entre o ensino da língua e o papel desta em todo o currículo, entre ensino centrado no professor e ensino centrado na criança.

Referências

AZEVEDO, F. J. F. **Modelos e práticas de literacia**. Lisboa: Lidel, 2009

BALÇA, Â. **Formar leitores**, das teorias às práticas. Lisboa: Lidel, 2007

BARBEIRO, L. F., PEREIRA, L. **O ensino da escrita. A dimensão textual**. Lisboa: DGIDC, 2007

BARBOSA, M. R., MEDEIROS, L. B., VALE, A. P. S. Relação entre os níveis de escrita, consciência fonológica e conhecimento de letras. In **Estudos de Psicologia**, 2016. p. 667- 676

BURNS, B. **How to teach balanced reading and writing**. California: Corwin Press, 2006

CAMPOS, M. H. **Dever e Poder**: um subsistema modal do português. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian/JNICT, 1998.

CASSANY, D., LUNA, M., SANZ, G. **Enseñar lengya**. Barcelona: Editorial Graó, 2014.

COSTA-PEREIRA, T., SOUSA, O. C. Ler e escrever para construir conhecimento. **Atas APP**, Lisboa: APP, 2017.

COSTA-PEREIRA, T., SOUSA, O. **Ler e escrever para construir conhecimento**: um projeto de intervenção no ensino básico. Versão prévia à publicação em **Atas do VI SIMELP**, 2018

COSTA, C. B., SOUSA, O. C. Texto no ensino inicial da leitura e da escrita. In COSTA E SOUSA, O., CARDOSO, O. (Eds.) **Desenvolver competências em língua**: percursos didáticos. Lisboa: Cied/ Colibri, p.73-94. 2010

COSTA-PEREIRA, T., PEREIRA, S., SOUSA, O. Literacia em ciências usando ferramentas digitais. In **Tecnologias educativas e práticas pedagógicas**, 2021, p. 1-14

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation (I)**. Paris, França: Ophrys, 1990.

CURLO, L., MORILLO, M., TEIXIDÓ, M. **Escrever e ler, materiais e recursos para a sala de aula.** Porto Alegre: Artmed, 2000

DASZKIEWICZ, M. et al. Comparative analysis of the approach to L1 oracy in Polish and Portuguese early education curricula. In **L1-Educational Studies in Language and Literature**, 2020, p. 1-17

FAÍSCA, L., ARAÚJO, S., REIS, A. Preditores das competências de escrita nos primeiros anos da escolaridade. In NASCHOLD, A., PEREIRA, A., GUARESI, R., PEREIRA, V. (Org.) **Aprendizado da Leitura e da escrita: A ciência em interface**, 2015, p. 197-236.

FERNANDES, S. Fluência na leitura oral. In **Alfabetização baseada na ciência**. Brasília: Ministério da Educação, 2021, p.336-359.

FIALHO, O. What is literature for? The role of transformative reading. In **Cogent Arts & Humanities**, 2019, p. 1-16

FREY, B. et al. Balanced Literacy in an Urban School District. In **Journal of Educational Research**, 2005, p. 272-280

FUERTES, M. et al. How different are parents and educators? A comparative study of interactive differences between parents and educators in a collaborative adult-child activity. In **PLoS ONE**, 2018, p. 1-15

FUERTES, M. et al. Interação e comunicação dos pais com crianças de 15 meses. In *Psicologia USP*, 2017, p. 346-357

GRAHAM, S. et al. Effectiveness of Literacy Programs Balancing Reading and Writing Instruction: A Meta-Analysis. In **Reading Research Quarterly**, 2017, p. 279-304

KARMILOFF-SMITH, A. From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. **Cognition**, 1986, p- 95-147.

KOLINSKY, R. et al. Les bases neurales de l'apprentissage de la lecture. In **Langue française**, 2018, p. 17- 33

KOLINSKY, R.; MORAIS, J.; COHEN, L.; DEHAENE, S.. As bases neurais da aprendizagem da leitura. **ReVEL**. vol. 17, n. 33, 2019.

MAGALHÃES, V. A promoção da leitura literária na infância: um mundo de verdura a não perder. In Sousa, O. & Cardoso, A. (Eds.). **Desenvolver competências em língua portuguesa** (pp. 55-73). Lisboa: Cied, 2008

MIGUEL, E.; PÉREZ, G., PARDO, R. **Leitura na sala de aula** – como ajudar os professores a formar bons leitores. Porto Alegre: Penso, 2012

MORROW, L. M. (1992). The impact of a literature-based program on literacy achievement, use of literature, and attitudes of children from minority backgrounds. **Reading Research Quarterly**, 27(3), 250-275, 1992

MORROW, L. M. Retelling stories: A strategy for improving young children's comprehension, concept of story structure, and oral language complexity. **The Elementary School Journal**, 85(5), 647-661, 1985

MORROW, L. M. The effect of a literature-based program integrated into literacy and science instruction with children from diverse backgrounds. **Reading Research Quarterly**, 32(1), 54, 1997

MORROW, L. M., & GAMBRELL, L. Literature-based reading instruction. In M. KAMIL, P. MOSENTHAL, D. PEARSON & R. BARR (Eds.), **Handbook of reading research** (pp. 563- 586). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

MUTER, V. et al. Phonemes, Rimes, Vocabulary, and Grammatical Skills as Foundations of Early Reading Development: Evidence from a Longitudinal Study. In **Developmental Psychology**, 2004, p. 665-681

NASCHOLD, Â., PEREIRA, A., PINHO, A. & ALCHIEREI, J:C: As neurociências da leitura e a educação infantil. **Palavras revista em linha**, 2(2), 1-16, 2019

- NIZA, S. **A acção de diferenciação pedagógica no currículo.** Escola Moderna, 2004
- NIZA, S. O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In **Modelos Curriculares para a Educação de Infância.** Porto: Porto Editora, 1996.
- OLSON, D. R. **The world on paper.** Nova Iorque: Cambridge University Press, 1994
- PERFETTI, C. Reading ability: Lexical quality to comprehension. In **Scientific Studies of Reading**, 2007, pp. 357–383
- POLLO, T. A Compreensão na Leitura: Investigação e Ensino. In **Alfabetização baseada na ciência.** Brasília: Ministério da Educação, 2021, p.361-377.
- PRESSLEY, M. et al. **A Study of Effective First-Grade Literacy Instruction**, *Scientific Studies of Reading*, 2001, p. 35- 58
- SANTANA, I. **A aprendizagem da escrita – estudo sobre a revisão cooperada do texto.** Porto: Porto Editora, 2007.
- SANTANA, I. Iniciação e desenvolvimento da escrita – dois percursos. In **Escola Moderna**, 2009, p. 25-40
- SAPAGE, S., CRUZ-SANTOS, A., ENGEL DE ABREU, P. Oral Language Intervention Programs for Preschool-aged Children: A Systematic Literature Review. In **International Journal of Arts and Social Science**, 2020, p. 40-51
- SÉNÉCHAL, M. Shared reading: an informal literacy activity par excellence. In **The Routledge International Handbook of Early Literacy Education**, 2017, p. 273-283.
- SERRANO, F. et al. Variations in reading and spelling acquisition in Portuguese, French and Spanish: a cross-linguistic comparison. In **Journal of Portuguese Linguistics**, 2011, p. 183-204.
- SEYMOUR. P. H. K., ARO, M., ERSKINE, J. Foundation literacy

acquisition in European orthographies. In **British Journal of Psychology**, 2003, p. 143- 174.

SICLIAR- CABRAL, L. Novas concepções sobre os processos de aprendizagem na alfabetização. **Linguística**, (n. especial) 2020, p.337-356.

SOUSA, O. **Construindo Histórias: Quando, Então, Depois, Marcadores Aspectuo - Temporais em Narrativas de Crianças**. Lisboa: Estampa, 1996.

SOUSA, O. Desenvolvimento da competência narrativa. *In* **Desenvolver competências em Língua Portuguesa**. Lisboa: CIED, 2008, p- 12-52.

SOUSA, O. Emergência e desenvolvimento de relações de causalidade em narrativas de crianças. In **Filologia e Linguística Portuguesa**, 2010, p. 91-104.

SOUSA, O. O Ditado como estratégia de aprendizagem. In **EXEDRA**, 2014, p. 116- 127.

SOUSA, O. **Textos e contextos: leitura, escrita e cultura letrada**. Porto: Media XXI, 2015.

SOUSA, O., SILVA, M., FERREIRA, P. Da leitura à escrita: desenvolvimento da competência textual. *In* **Géneros Textuais e Práticas Educativas**. Lisboa: Lidel, 2011, p. 137-158.

TEBEROSKY A., SEPÚLVEDA A., SOUSA, O. Orality, Reading and Writing in Early Literacy. *In* **Reading-Writing Connections**. Literacy Studies, 2020.

TEBEROSKY, A. Programar la lectura e la escrita: os textos as actividades, a criança e os professores. *In* **Da Investigação às Práticas**, 2011, p. 6-23.

TEBEROSKY, A., SEPÚLVEDA, A. El texto en la alfabetización inicial. In **Infancia y Aprendizaje**, 2019, p. 199-218.

TOMASELLO, M. **Constructing a language**: a usage-based theory of language acquisition. Cambridge: Harvard University Press, 2003.

VALE, A. P. & SOUSA, O. Conhecimento ortográfico e escrita. **Da Investigação às Práticas: Estudos Educacionais**, 7, 2017, 3, 3-7.

VALE, A. P. Aprender a ler está ao alcance de todas as crianças (quase): avaliar e intervir cedo para prevenir problemas posteriores. **In Livro Comemorativo dos 10 anos dos Cursos de Atualização de Professores do 1.o Ciclo do Ensino Básico**. UTAD, 2017.

VALE, A.P., Aprender a ler em português: o tamanho das unidades usadas na descodificação. In VIANA, F., MARTINS, M., COQUET, E. (eds). **Actas do 6.º Encontro Nacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração**. Braga: U. do Minho, 2006.

YÁÑEZ, A. S. A Língua Escrita no Primeiro Ciclo (6-10 Anos). Algumas Cuestións Consideradas Críticas. In SOUSA, O.; CARDOSO, A., **Desenvolver competências em língua portuguesa**. Lisboa: CIED, 2008, p. 89-100.

ZARIĆ, J., HASSELHORN, M. & NAGLER, N. Orthographic knowledge predicts reading and spelling skills over and above general intelligence and phonological awareness. **European Journal of Psychology of Education**, 36, 2020, 21-43.

FALAR BEM PARA LER BEM: INVESTIR NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM PARA PREVENIR O INSUCESSO ESCOLAR E A EXCLUSÃO SOCIAL

Carla Fernandes Monteiro¹¹

Fernanda Leopoldina Viana¹²

Introdução

O avanço científico e as políticas educativas mundiais observados nos últimos anos no domínio da primeira infância (0-3 anos) atestam a importância deste período para o desenvolvimento socioemocional, físico e psicológico da criança. As condições ambientais e de vida das crianças são determinantes não só para o desenvolvimento físico, cognitivo e social, mas também para a formação da sua personalidade e do seu carácter. Contudo, as desigualdades sociais e económicas a que muitas famílias estão sujeitas condicionam o desenvolvimento das crianças, pelo que, à entrada no ensino fundamental, se registram diferenças muito significativas entre

¹¹ Centro de Investigação em Estudos da Criança. Universidade do Minho. E-mail: leopoldinaviana@gmail.com

¹² Centro de Investigação em Estudos da Criança. Universidade do Minho. E-mail: leopoldinaviana@gmail.com

elas, nomeadamente no que respeita às competências linguísticas, determinantes para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Atendendo às relações entre falar, ler e escrever, é importante perceber que a prevenção do insucesso escolar, em geral, passa por um investimento na proficiência em leitura, e que esta, por sua vez, é, em grande parte, determinada pelo domínio da linguagem oral.

1 A aquisição e o desenvolvimento da linguagem

O bebé, quando nasce, vem equipado com um conjunto de competências que lhe permite a sua adaptação ao meio. O choro é habitualmente entendido como a primeira manifestação sonora e comunicativa do bebé – o choro anuncia a chegada do bebé. E este anúncio é tão importante que, quando o bebé não chora, preocupamo-nos e fazemo-lo chorar (isto é, anunciar). Desde que nasce, o bebé faz esforços para comunicar connosco. Cuidadores atentos conseguem, ao fim do primeiro mês, distinguir um choro de desconforto ou de solidão de um choro de dor.

A aquisição e o desenvolvimento da linguagem na criança são mecanismos complexos que, segundo Andrada (1989, p. 80), dependem de vários fatores: integridade e maturação do sistema nervoso central; integridade e maturação do sistema sensório-motor e dos órgãos fonadores, cuja inervação depende também do sistema nervoso vegetativo; qualidade da relação com o meio ambiente, que depende de fatores de ordem afetiva e social; modelo linguístico a integrar,

influenciado por fatores socioculturais e de estimulação do meio ambiente.

A licença de maternidade/paternidade¹³ é uma conquista recente da mulher trabalhadora e tem, entre outros objetivos, o de permitir que ela tenha a disponibilidade afetiva necessária para interagir com o bebê, contribuindo para uma vinculação segura. A qualidade e o modo como o bebê é tratado, o cuidado e a ternura que acompanham os atos de comer, dar banho, segurar, vestir, mudar fraldas, etc., ajudam-no a desenvolver sentimentos de confiança em relação a quem o rodeia. O modo como o adulto responde às suas necessidades – primeiramente expressas de forma não verbal – vai dizer ao bebê se vale a pena comunicar. Ora, a linguagem oral é a forma mais elaborada de comunicação entre os humanos. Se as tentativas de comunicação não verbal não encontrarem interlocutor, será que a criança terá vontade de aceder à comunicação verbal?

O modo como são antecipadas, encorajadas e entendidas as primeiras tentativas de comunicação por parte das crianças pode ser determinante para o posterior desenvolvimento linguístico. Como alertava Diatkine (1981, p. 13), o vagido do bebê poderá ser percebido como uma música agradável, cheio de promessas, pela mãe que acredita no futuro feliz do seu filho e que, o que é mais importante, tem tempo de ficar a sonhar escutando esta música. O mesmo grito será entendido como uma excitação desagradável, recordando todas as dificuldades da

¹³ O mesmo objetivo tem a licença de paternidade contemplada na legislação de muitos países, mas, por razões culturais e/ou de logística de organização familiar, tem uma expressão muito menor.

vida, pelas mães que não esperam nada para elas nem para os seus filhos, ou que talvez por outras razões, estão sempre fatigadas e atormentadas pela multiplicidade das tarefas.

Consequentemente, as respostas do adulto serão diferenciadas. A voz e o comportamento dos cuidadores poderão transmitir segurança e disponibilidade, ou impaciência e exaustão. Em inúmeros contextos sociais, as condições de vida da mulher-mãe são extremamente duras e os apoios à educação das crianças entre os zero e os três anos revelam-se deficitários ou inexistentes.

O estudo longitudinal de Hart e Risley (1992), que deu origem à publicação com o inquietante título *The Early Catastrophe: The 30 Million Word Gap by Age 3* (Hart; Risley, 2003) não deixou ninguém indiferente e «colocou o dedo na ferida». Neste estudo, os autores analisaram 42 famílias americanas oriundas de níveis socioeconómicos (NSE) diferenciados – 13 famílias de NSE alto; 10 famílias de NSE médio, 13 famílias de NSE baixo; 6 famílias que recebiam apoios sociais –, observando, em sessões de uma hora, com regularidade mensal, a interação entre os pais e as crianças, no domicílio, desde os 7 meses até aos 3 anos. Ao longo da investigação, gravaram os enunciados proferidos pelos pais, assim como as palavras ditas pelas crianças, tendo ainda registado os diferentes padrões de interação nas famílias, nomeadamente no que diz respeito a estímulos positivos e negativos. Os resultados foram surpreendentes, uma vez que foi possível comprovar, apenas com base nas palavras ouvidas, que, durante uma hora, as crianças pertencentes a famílias com apoios sociais (CAS) ouviram 616 palavras, cerca de metade do número de

palavras ouvidas pelas crianças inseridas nos ambientes socioeconómicos baixo e médio (1251 palavras), e menos de um terço comparativamente às crianças integradas em contextos socioeconómicos altos (2153 palavras).

A disparidade não se ficou pelo número inferior de palavras ouvidas, dado que foi observado que as crianças inseridas nas famílias com apoios sociais receberam, por hora, um rácio de 1 reforço positivo e de 2 estímulos negativos, comparativamente às crianças do NSE baixo-médio (6 contra 1, respetivamente), e às de NSE alto (2 contra 1, respetivamente) (Hart; Risley, 2003), com base nestas diferenças, os autores estimaram que, aos 4 anos, as crianças pertencentes às famílias com apoios sociais teriam ouvido apenas cerca de 13 milhões de palavras, ou seja, metade do que as crianças das famílias da classe média e baixa ouviram. O fosso é ainda mais acentuado quando a comparação é efetuada com os 46 milhões de palavras estimados para as crianças pertencentes ao nível socioeconómico mais alto. Ficou evidente, de forma dramática, que as desigualdades se estabelecem desde muito cedo.

Conhecendo o papel desempenhado pela linguagem oral para a aquisição da linguagem escrita, e sabendo que o domínio da leitura é determinante para o sucesso académico e para o exercício da cidadania plena, facilmente se percebe que a prevenção do insucesso escolar terá de começar bem antes da escolaridade formal.

Os défices e as perturbações da linguagem têm, habitualmente, uma etiologia multifatorial, sendo, por vezes, muito difícil distinguir entre o contributo de uma história clínica recheada de fatores adversos

e o peso de fatores socioculturais. A qualidade da interação com o meio ambiente, que depende de fatores de ordem afetiva e social, bem como os modelos linguísticos fornecidos às crianças, que são influenciados por fatores de ordem sociocultural e de estimulação, têm repercussões inequívocas na variação que se registra ao nível da linguagem, com implicações óbvias nas práticas educativas, como o estudo de Hart e Risley (1992) mostrou, e como estudos posteriores confirmaram (Duff et al., 2015; Fernald; Marchman; Weisleder, 2013; Justice et al., 2019; Weisleder; Fernald, 2013; Zauche et al., 2016).

A socialização em contextos de pobreza é caracterizada, tendencialmente, por um menor número de estímulos positivos promotores do desenvolvimento da linguagem (Chen et al., 2018; Fernald; Marchman; Weisleder, 2013; Justice et al., 2019; Weisleder; Fernald, 2013). As crianças têm menos oportunidades de experienciarem padrões de interação diversificados, o que se reflete num conhecimento linguístico mais frágil, constrangimento a que acresce, por vezes, o stress gerado por situações de tensão resultantes das dificuldades económicas.

2 Linguagem oral e leitura

De acordo com o *Modelo Simples de Leitura* (MSL) (Gough; Tunmer, 1986), a leitura é o produto da decodificação e da compreensão da linguagem, representado pela fórmula $R = D \times L$, em que R representa a compreensão em leitura (do inglês *Reading*), D representa o processo de decodificação (do inglês *Decoding*), ou seja, a

identificação das palavras escritas, e o L a compreensão da linguagem (do inglês *Language* ou *Linguistic*). Este modelo, que tem sido sustentado e validado por um significativo corpo de pesquisa¹⁴ (Catts; Adlof; Ellis Weismer, 2006; Conners, 2009; Kendeou; Savage; Van Den Broek, 2009; Kershaw; Schatschneider, 2012; Ripoll; Aguado; Castilla-Earls, 2014; Tunmer; Chapman, 2012), mostra claramente o importante papel da linguagem oral e permite compreender por que razão as crianças oriundas de contextos desfavorecidos correm mais riscos na aprendizagem da leitura¹⁵.

Walker et al. (1994) seguiram um grupo de 32 crianças que integraram o estudo de Hart e Risley (1992) até aos 9 anos de idade. Verificaram que as diferenças observadas no ritmo de desenvolvimento do vocabulário aos 3 anos estavam fortemente associadas com as realizações linguísticas alcançadas aos 8 e 9 anos e com a compreensão da leitura. Mais recentemente, Duff et al. (2015), num estudo longitudinal realizado com 300 crianças britânicas, o vocabulário – recetivo e expressivo – foi avaliado entre os 16 aos 24 meses e cerca de cinco anos depois. Os resultados obtidos na primeira avaliação foram preditores estatisticamente significativos do vocabulário e da compreensão da leitura cinco anos mais tarde, explicando 16% e 18% da variância, respetivamente. Quando a análise integrou no modelo o fator de risco familiar para a linguagem, o vocabulário passou a explicar 30% dos resultados na compreensão da leitura, confirmando que as crianças com um repertório vocabular mais limitado e com risco

¹⁴ Para uma revisão teórica deste modelo, consultar Mota (2019).

¹⁵ Para aprofundamento sobre esta relação, consultar Leite (2020).

familiar para o desenvolvimento da linguagem estão em risco acrescido de apresentarem dificuldades ao nível da leitura.

O vocabulário e a consciência fonológica têm sido os aspetos da linguagem mais estudados empiricamente, explicando a maior percentagem de variância encontrada no desempenho em leitura (Cadime et al., 2017; Duff et al., 2015). No entanto, reduzir o domínio linguístico ao vocabulário e à consciência fonológica deixa de fora outras áreas da linguagem cujo contributo é também relevante, como o conhecimento da morfologia e da sintaxe, já que todos concorrem quer para a efetiva compreensão da linguagem oral, quer para a compreensão da leitura¹⁶.

2.1 Vocabulário

A importância do vocabulário para a extração de sentido do que é lido é consensual entre investigadores e professores, com a investigação a apontar para a necessidade de se conhecerem cerca de 90% das palavras de um texto para que a compreensão não seja perturbada (Johns, 2018). Quanto mais palavras o aprendiz leitor conhecer, mais facilidade terá em compreender a linguagem oral e escrita. Por seu turno, o desconhecimento de palavras consideradas chave da compreensão dificulta, numa fase inicial da aprendizagem, a obtenção da forma fonológica das palavras, e, posteriormente, a extração do sentido do texto oral ou escrito¹⁷.

¹⁶ Para uma síntese, consultar: Leite (2020).

¹⁷ Para uma síntese, consultar: Viana e Ribeiro (2020a).

A aprendizagem da leitura e da escrita e a competência fonológica influenciam-se mutuamente (Capovilla; Capovilla; Soares, 2004), nomeadamente a consciência fonémica, que exige que a criança saiba identificar e discriminar os sons da fala.

2.2 Consciência fonológica

A especificação do papel da consciência fonológica (e do processamento fonológico em geral) na aprendizagem da leitura é considerada uma história de sucesso científico (Stanovich, 1991). Aprender a ler numa língua de escrita alfabética implica que o aprendiz adquira conhecimentos sobre os grafemas e sobre o modo como eles representam os fonemas¹⁸. Antes, porém, o aprendiz leitor precisa de saber que as frases são constituídas por palavras, e que as palavras, por sua vez, são constituídas por unidades menores, as sílabas. Este conjunto de conhecimentos é geralmente englobado no que se considera consciência fonológica.¹⁹ Em Português, a sílaba é relativamente bem identificada na corrente acústica. Já perceber que as sílabas podem ser constituídas por um só som ou por um conjunto de sons é uma tarefa extremamente difícil – devido aos fenómenos de coarticulação e de fusão fonémica –, só superada com êxito com a aprendizagem da leitura. A identificação de rimas ou de aliterações é uma tarefa que muitas crianças em níveis pré-escolares realizam com êxito – que

¹⁸ Para uma síntese sobre este tópico, consultar: Vale (2020).

¹⁹ A integração da consciência de palavra na consciência fonológica não é consensual entre os autores.

demonstra já capacidade de analisar a língua –, mas a consciência do fonema é mais um subproduto da aprendizagem da leitura. Ouvir canções de embalar, lengalengas e destrava-línguas é abrir caminho, de forma lúdica, para que as crianças, desde cedo, atendam à sonoridade das palavras, nomeadamente se carregadas de afetividade.

A descoberta do importante contributo da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura tem levado à sua sobrevalorização, em detrimento das competências de oratória – "a capacidade de comunicar oralmente de forma competente" (Pereira; Viana, 2003, p. 21).

Para finalizar, trago o depoimento da coordenadora pedagógica que esteve presente em todo o processo, iniciando pelo consentimento para entrar na escola; a realização dos testes, os quais muitas vezes foram acompanhados por ela, pois eram feitos em sua sala; a discussão de seus resultados e, sobretudo, da intervenção que esteve sob sua supervisão. Diz ela ao avaliar essa experiência:

Do meu ponto de vista, como Orientadora Pedagógica, a experiência com alunos do segundo e terceiro ano foi uma oportunidade riquíssima para investigar e revelar saberes e defasagens pontuais na alfabetização das crianças, considerando a capacidade mental, perceptiva, psicológica, motora, assim como suas histórias de vida. É imprescindível acolher, entender e reconhecer o que impede que os alunos se apropriem da leitura e da escrita. Nesse sentido, a ação desenvolvida indicou possibilidades para que elas pudessem avançar motivadas na aprendizagem, sendo que, mesmo com dificuldades se

mostraram confiantes nos testes. Outro aspecto importante a ser pontuado: as considerações sobre o desempenho das crianças iluminaram minhas reflexões, também dos professores, quanto aos processos dos quais elas conseguem ou não aprender. Minha posição cautelosa de observadora daquilo que executavam me ajudou a atuar melhor como Orientadora Pedagógica e na alfabetização de todas as crianças. (Carmen Regina Ebele)

Portanto, o trabalho de alfabetização requer uma equipe com diferentes frentes e muitos diálogos. Prática e teoria, escola e pesquisador, crianças e suas vidas tão diferentes precisam se encontrar para que a leitura e a escrita façam sentido e para que a aprendizagem realmente aconteça.

2.3 Conhecimentos morfológico e sintático

Além do vocabulário e da consciência fonológica, o impacto dos conhecimentos morfológico e sintático para a aprendizagem da leitura não deve ser negligenciado, como comprova a investigação²⁰ (Capovilla; Capovilla; Soares, 2004; Mota et al., 2009).

Nos primeiros anos de vida, muito antes de se iniciar a escolarização formal, as crianças começam por manifestar conhecimentos implícitos sobre determinados processos de formação e de flexão das palavras, ainda que desconheçam os princípios

²⁰ Para uma análise destas relações, consultar a revisão sistemática efetuada por Carlisle (2010).

linguísticos subjacentes. Por exemplo, quando uma criança profere «dois pães», revela a apropriação da regra subjacente à formação mais frequente dos plurais em Português, ou seja, a aplicação do morfema <s>. Este conhecimento morfológico intuitivo (ou epilinguístico, na denominação de Gombert, 1990), adquirido por meio da interação social, surge como uma parte natural da aquisição da linguagem e representa um contributo fundamental para a aprendizagem da leitura. Também de forma intuitiva, as crianças acrescentam o sufixo -inho para expressar ternura (ex: paizinho), uma quantidade menor (ex: bocadinho) ou um objeto ou ser menor (ex: gatinho)²¹.

À medida que inicia a aprendizagem da leitura e vai progredindo ao longo da escolaridade, o aprendiz leitor adquire conhecimento explícito dos processos morfológicos, isto é, a linguagem torna-se objeto de análise, e a apropriação dos aspetos formais da linguagem, por meio da análise dos morfemas lexicais e gramaticais, é realizada de forma consciente – e o conhecimento evolui de *epi* para metalinguístico. A criança aprende que a partir do mesmo radical pode formar palavras com outros significados, que variam em função do afixo derivacional que estiver associado ao mesmo. Por exemplo, tendo como referência o radical “leal”, se a criança adicionar o prefixo “des-” – que indica contrário ou negação –, obterá o adjetivo “desleal”, e se acrescentar o sufixo “-dade” – que designa qualidade ou estado –, daí resultará o nome comum “lealdade”. A variação ocorre no campo da semântica, mas também a outros níveis gramaticais, uma vez que as palavras

²¹ Para uma síntese, consultar: Viana e Ribeiro (2020b).

podem mudar de classe – “leal” é um adjetivo, mas “lealdade” é um nome – , o que leva ao desenvolvimento sintático, desenvolvendo noções e mecanismos básicos como posição, ordem de palavras e concordância. Podem ainda ser de natureza essencialmente morfológica, nomeadamente, ao acrescentar-se ao radical um afixo flexional, a fim de obter a necessária concordância em número, “os leais companheiros”. A reflexão sobre os morfemas ajuda a criança a inferir o significado de palavras não familiares, contribuindo para o alargamento do seu repertório lexical e, conseqüentemente, para se tornar num leitor mais competente (Carlisle, 2003; Mota, 2011).

À semelhança do conhecimento morfológico, o conhecimento sintático ajuda as crianças não só na decodificação de palavras não familiares ou ambíguas, mas também na extração e construção do(s) significado(s) do texto para a obtenção do sentido dos elementos lexicais individuais e da forma como eles se articulam na frase (Capovilla; Capovilla; Soares, 2004). O processo de aprendizagem da leitura pressupõe, com vista à extração e produção de sentido(s), o conhecimento da estrutura interna da frase, da ordem e da combinação dos seus constituintes, e da própria pontuação, no caso da forma escrita. O aprendiz leitor recorre, desta forma, a pistas semânticas, gramaticais e contextuais para identificar vocabulário com o qual não está familiarizado, assim como para conseguir extrair o sentido do texto. Por exemplo, determinadas palavras homógrafas podem suscitar dúvidas no momento da sua articulação, se estiverem presentes na mesma frase e se forem lidas de forma isolada, como é o caso da palavra “seca” que se lê de forma distinta em função da classe morfológica que

desempenha na frase, em virtude do respetivo fechamento e da abertura das vogais. Não obstante, se for lida a frase completa, a dúvida dificilmente persistirá. Neste ponto, importa realçar que a investigação realizada neste domínio revela que o conhecimento epissintático, característico da fase pré-escolar, potencia a consciência metassintática, que, de acordo com Gombert (1990), interage com a leitura, essencialmente no reconhecimento de palavras, aumentando a capacidade de o leitor compreender o texto lido.

Em suma, a consciência metalinguística geral, para a qual contribui não só a consciência fonológica, como também a morfológica e a sintática (Gombert, 1990), deve, pela sua extrema importância e relação positiva com o desempenho na leitura e na escrita, ser objeto de atenção, com vista a aperfeiçoar o conjunto das habilidades linguísticas e a compreender melhor as dificuldades reveladas na aquisição da competência da leitura e da escrita. As dificuldades na compreensão da leitura resultam, no geral, de problemas ao nível da decodificação de palavras e/ou de problemas ao nível da linguagem oral, seja no domínio do vocabulário, da consciência fonológica, do conhecimento morfológico ou do conhecimento sintático (Perfetti; Stafura, 2014).

3 Prevenir o insucesso escolar e a exclusão social

Em face do que foi dito nos tópicos anteriores, a prevenção do insucesso escolar e da exclusão social passa pela promoção, de forma efetiva, do desenvolvimento da linguagem oral. A linguagem é um instrumento imprescindível ao nível dos processos mentais, uma vez

que exerce uma influência incontornável na forma de falar, de pensar e de comunicar (Monteiro; Viana, 2021). Não subsistem dúvidas quanto à importância da linguagem para a interação social e para o sucesso escolar da criança, sendo também ela uma potente ferramenta para a organização do pensamento. Tendo em conta todo o seu inegável poder na formação de um leitor competente, é premente que o exercício da linguagem, pela via formal e informal, se inicie logo na Creche e no Jardim de Infância, de modo a impedir o determinismo social que a investigação mostrou que se instala precocemente nos percursos de vida de cada indivíduo. Os educadores de infância estão, no geral, sensibilizados para a necessidade de promover a interação entre pares e entre as crianças e o educador, que o têm como um modelo a seguir, mas os intercâmbios orais têm de ir além da abordagem habitual que passa por “um falar livremente”. O que nos dizem os profissionais da educação de infância a esse respeito?

Quando inquirimos educadores acerca do papel da Creche e do Jardim de Infância no desenvolvimento da linguagem temos geralmente respostas que podem ser agrupadas dentro das seguintes premissas:

- a) Na creche e no jardim, fala-se à criança. A criança ouve a educadora, que deverá funcionar como “modelo correto”. Ouvindo, a criança aprende;
- b) No Jardim de Infância, permite-se que as crianças se expressem livremente; ao comunicar com os seus pares (geralmente de idades aproximadas) ou com os adultos, a criança aprende (e ensina) a falar;

- c) As reformulações da educadora, nomeadamente durante as clássicas “hora das novidades”, “tempos de planeamento e revisão”, “conversa de roda”, “tempo de grande grupo”, são apresentadas como um dos maiores contributos para a criança aprender a falar;
- d) Finalmente, e através das histórias que “sempre se contam no Jardim da Infância”, as crianças têm também oportunidades de desenvolver a sua linguagem e a sua expressão oral, pois, geralmente, pede-se-lhes que falem sobre a história, ou seja, que a recontem.

Se analisarmos estas respostas, vemos que elas nos remetem para um “processo de apropriação subconsciente de um sistema linguístico, via exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino” (Sim-Sim, 1998, p. 200). No entanto, a mestria numa determinada língua requer mais do que a simples exposição a essa mesma língua. As justificações avançadas anteriormente remetem, essencialmente, para uma exposição passiva (ouvir os outros falarem entre si), mais do que para uma exposição ativa (a interagirem connosco).

Um outro ponto que é sempre enfatizado nos planos educativos (embora mais como estratégia para promover este mesmo desenvolvimento linguístico) é o de assegurar que as crianças se possam “expressar livremente”, expressão que pode ser falaciosa.

Em geral, a dinâmica das creches e dos Jardins de Infância dá muita liberdade às crianças, deixando-as falar livremente. Todavia, esta

liberdade pode não ser suficiente para que elas desenvolvam em pleno a sua linguagem. Ao longo do processo de aquisição e desenvolvimento linguísticos, a criança descobre e apropria-se do sistema linguístico em que está inserida. Porém, há aspetos que “requerem a mobilização de processos e estratégias conducentes à análise e controlo do conhecimento e do crescimento linguístico” (Sim-Sim, 1998, p. 213), aspetos estes que beneficiarão de uma intervenção atenta e conhecedora dos mecanismos promotores desse desenvolvimento.

Estas conceções sobre a “naturalidade” do desenvolvimento da linguagem partem do pressuposto que a experiência (verbal ou não) vivida por cada criança lhes permitirá e lhes dará competência para, uma vez integradas num Jardim de Infância, colocar a socialização ao serviço da competência linguística. Ora isto nem sempre acontece, e a criança mais favorecida é a que se desenvolve mais, como demonstrou o estudo clássico atrás referido – *The Early Catastrophe* (Hart; Risley, 1992) –, com as crianças cujas famílias tinham mais possibilidades económicas a ouvirem, em média, 35 milhões de palavras a mais do que as crianças que cresciam no seio de famílias pobres.

O grande desafio que se coloca aos educadores é o de assegurar que cada criança seja compreendida individualmente, dedicando à estimulação da linguagem um tempo suficientemente longo (e rico) na planificação das suas atividades. Todas as solicitações para o uso da linguagem oral devem estar ligadas a uma necessidade de comunicação resultante de situações motivadoras e significativas (do ponto de vista afetivo, social, cognitivo, etc.).

No que diz respeito à promoção do desenvolvimento das competências linguísticas, a intervenção pedagógica em Creche e em Jardim de Infância tem de ser muito intencional, nomeadamente junto das populações mais carenciadas. Como sugere Lentin (1981), é preciso falar às crianças (muito e bem, e, ao mesmo tempo, expandindo os seus enunciados), deixá-las falar e fazê-las falar (questionando-as, fazendo pontes entre os conhecimentos delas e o conhecimento do mundo). A estas três sugestões, acrescentaríamos uma quarta – convidá-las a refletir sobre a língua –, dada a relevância desta reflexão para a aprendizagem da leitura.

Não raramente a entrada no Jardim de Infância é referida como um marco no percurso do desenvolvimento da linguagem de muitas crianças oriundas de meios sociais desfavorecidos, o que pode constituir uma falácia. A linguagem socializa-se, a criança fala mais, como resultado do alargamento das suas experiências e tem, naturalmente, vontade de as comunicar a terceiros, mas não se verificam grandes diferenças no vocabulário ou na organização sintática das suas produções. Como promover o desenvolvimento da linguagem no geral e em particular dos aspetos mais correlacionados com a aprendizagem da leitura? O programa «*Falar, Ler e Escrever. Propostas integradoras para Jardim de Infância*» (Viana; Ribeiro, 2017) foi desenvolvido para responder a este desafio junto de populações de meios sociais desfavorecidos e conta já com uma adaptação para o contexto brasileiro – *Decole. Desenvolvendo competências de letramento emergente: propostas integradoras para a pré-escola na pré-escola* (Viana; Ribeiro; Barrera, 2017).

Arriscamos afirmar que ler e contar histórias é uma das atividades que acontece em todas as creches e Jardins de Infância. Assim sendo, e porque a investigação tem evidenciado que ouvir histórias pela voz de outros tem repercussões importantes a nível linguístico, cognitivo e afetivo (Morais, 1997), esta atividade constitui o núcleo central destes programas. Partindo da leitura de obras de literatura para a infância, pretende-se facultar o contacto das crianças com estruturas sintáticas muito variadas e potencialmente diferentes das usadas nos seus contextos de pertença. A partir destas histórias, são propostas atividades que promovem a aquisição de vocabulário, a compreensão da linguagem, a consciência fonológica, morfológica e sintática e, ainda, a literacia visual. Esta abordagem integrada, aliada a uma forte vertente lúdica, ajudará a compensar défices de linguagem observados em crianças de famílias oriundas de contextos desfavorecidos do ponto de vista socioeconómico e cultural que, se não forem superados nas etapas pré-escolares (literalmente pré-escolares, isto é, entre o nascimento e a entrada na escolaridade formal), poderão dificultar a posterior aprendizagem da leitura e da escrita (Sargiani; Maluf, 2018; Zauche et al., 2016).

3.1 Atenção à primeira infância

Os currículos e/ou orientações curriculares para a educação pré-escolar (3-5/6 anos) de muitos países salientam a importância da promoção do desenvolvimento da linguagem, mas, como os estudos longitudinais confirmam (Duff et al., 2015; Walker et al., 1994), as

diferenças começam a esboçar-se dramaticamente cedo. Assim sendo, é importante uma especial atenção à primeira infância, com disponibilização de contextos educativos de qualidade para a faixa etária dos 0-3 anos.

Nos países desenvolvidos, o acompanhamento médico da mulher grávida e das crianças tem permitido, por um lado, reduzir drasticamente a mortalidade infantil, e, por outro lado, dedicar mais atenção à importância da relação mãe/pai - criança. No entanto, mesmo nestes países há bolsas de pobreza e, sem que as necessidades básicas sejam asseguradas, o investimento no bem-estar psicológico, em geral, e na comunicação e na linguagem, em particular, podem ficar comprometidos.

É comum dizer-se que «as crianças não vêm com livro de instruções» para ilustrar a dificuldade em educá-las. Cada pai e cada mãe tem uma história de vida enquanto criança que, de algum modo, vai moldar e influenciar a natureza das interações que irão estabelecer com os seus filhos. Apoiar os pais no seu papel de pais, mostrando a importância da adoção de determinadas formas de interação para o desenvolvimento das crianças é uma forma de promover a disponibilidade afetiva para a comunicação e para o desenvolvimento da linguagem (Aga Khan Development Network, 2018; Cruz, 2010; Zauche et al., 2016).

Infelizmente, nem todas as crianças usufruem de um ambiente propício a desenvolverem todo o seu potencial de aprendizagem. Muitos pais não fazem melhor, simplesmente porque não sabem, porque reproduzem os padrões que enformaram a sua própria educação.

Preocupada com a equidade na educação, a Assembleia Geral da ONU aprovou, a 25 de setembro de 2015, a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável, da qual constam 17 objetivos com uma perspectiva de execução até 2030. Entre eles, o objetivo 4 – Educação de Qualidade –, que almeja, no quadro do desenvolvimento sustentável brasileiro, “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Nações Unidas: Centro regional de informação para a Europa ocidental [NU: CRIEO], 2021, secção Agenda 2030: OTS Brasil). Merecem especial destaque os desdobramentos referidos nos pontos 4.1. e 4.2. No ponto 4.1., estabelece-se como objetivo “garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário gratuito, **equitativo e de qualidade**, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes”; no ponto 4.2., estabelece-se como objetivo “garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso **a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância**, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário” (N.U.: CRIEO, 2021, secção OTS Brasil).

Embora a redação do ponto 4.2. possa levar a uma leitura redutora, isto é, a qualidade da educação na primeira infância serve apenas a «prontidão» para as aprendizagens escolares, a sua inclusão nesta agenda evidencia já um olhar diferente sobre a educação na primeira infância e a urgência de uma intervenção precoce no sentido de impedir que a origem social marque indelevelmente o percurso desenvolvimental e académico das crianças.

Muitos dos contextos de atendimento à primeira infância são contextos informais (ex: amas, avós ou outros familiares), frequentemente selecionados ou conseguidos nos mesmos ambientes em que as famílias se inserem e, não raras vezes, reproduzindo os mesmos modelos. A formação de cuidadores informais pode ser uma via eficaz para que estes sejam intervenientes mais ativos na promoção do desenvolvimento, em geral, e do desenvolvimento linguístico, em particular, das crianças à sua guarda. Uma ação de formação realizada, há uns anos, com pais que eram acompanhados por uma delegação regional da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), e cujos filhos lhes tinham sido retirados, facultou-nos uma marcante experiência de vida. Como partilharam alguns pais, eles nunca tinham percebido (porque nunca ninguém os tinha ajudado nesse sentido) a real importância educativa de determinados comportamentos ou de determinadas atitudes, reproduzindo a forma como tinham sido educados. «Agora percebi que é muito importante falar com os bebés, mesmo que eles não percebam.»; «Agora percebi porque é que os filhos dos doutores são mais inteligentes!»; «Se tivesse percebido isto antes, talvez o João (nome fictício) ainda estivesse comigo.», foram alguns dos comentários ouvidos.

Os programas dirigidos à formação de pais e de outros cuidadores, nomeadamente se oriundos de meios sociais desfavorecidos, não podem, no entanto, partir do princípio de que eles são «incompetentes». Têm, sim, de partir das suas competências e de as potenciar; de explicar e não de impor; de apoiar e de modelar e não criticar. O aspeto nuclear desta questão não reside no “simples” facto

de necessitarmos de uma educação em creche e pré-escolar para as crianças, mas na urgência de que esta educação seja efetivamente de qualidade e promotora do desenvolvimento cognitivo e socioafetivo das crianças.

Conclusão

Aprender a ler é um processo complexo, que convoca um vasto conjunto de processos cognitivos, linguísticos e motivacionais. A abertura deste caminho para a aprendizagem da leitura não pode ser adiada até aos 3 anos e, muito menos, até ao último ano da educação pré-escolar. Atendendo à importância da linguagem oral para a aprendizagem da leitura e atendendo a que desde muito cedo o determinismo social se instala, esbater as desigualdades a este nível é uma forma de promover o sucesso escolar e, com ele, a integração social, o exercício da cidadania plena. Há, por isso, necessidade de garantir uma educação infantil de qualidade, incluindo-se nesta o atendimento em creche (0-3 anos). Para tal, haverá também de criar espaços e/ou contextos formativos para cuidadores informais.

Não chega providenciar oportunidades idênticas a todas as crianças. Quando a desigualdade de base existe, é imperioso **promover a equidade, o que significa não dar por igual, mas dar mais a quem tem menos**. É muito importante evitar que o determinismo social continue a comprometer o percurso escolar e social das crianças oriundas de contextos sociais desfavorecidos. Os educadores de infância têm aqui uma responsabilidade acrescida quer na atenção à

estimulação linguística, quer como «formadores» de pais, potenciando a continuidade educativa.

A implementação de intervenções de apoio às famílias, no sentido de as ajudar a perceber o seu importante papel na promoção do desenvolvimento, em geral, e das competências de linguagem e de literacia, em particular, tem mostrado resultados muito promissores (Cruz, 2010; Ribeiro; Costa; Brandão, 2017). A intervenção junto de pais e de outros cuidadores, no sentido de enriquecer o meio linguístico envolvente das crianças, tem mostrado que ela contribui para quebrar o círculo vicioso pobreza → défices linguísticos → défices de literacia → exclusão social → pobreza (Aga Khan Development Network, 2018; Duncan; Ludwig; Magnuson, 2007). Ela deve ter início ainda numa fase de pré-literacia, onde as experiências de linguagem e as emoções se tornam em duas condições *sine qua non* na construção de um bom ouvinte e de um bom leitor.

Referências

AGA KHAN DEVELOPMENT NETWORK. **Early Childhood Development (ECD) and Corporate Social Responsibility (CSR)**. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3BNfuhe>. Acesso em: 6 set. 2021.

ANDRADA, M. G. **Risco perinatal e desenvolvimento da linguagem**. Lisboa: Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral, 1989.

CADIME, I.; RODRIGUES, B.; SANTOS, S.; VIANA, F. L.; CHAVES-SOUSA, S.; COSME, M. C.; RIBEIRO, I. The role of word recognition, oral reading fluency and listening comprehension in the simple view of reading: a study in an intermediate depth orthography. **Reading and Writing**, [S. l.], v. 30, p. 591–611, 2017. DOI:

10.1007/s11145-016-9691-3.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C.; SOARES, J. V. T. Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. **Revista Psico-USF**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 39–47, 2004. DOI: 10.1590/S1413-82712004000100006.

CARLISLE, J. Morphology matters in learning to read: A commentary. **Reading Psychology**, United Kingdom, v. 24, p. 291–322, 2003. DOI: 10.1080/02702710390227369.

CARLISLE, J. Effects of instruction in morphological awareness on literacy achievement: An integrative review. **Reading Research Quarterly**, [S. l.], v. 45, n. 4, p. 64–487, 2010. DOI: 10.1598/RRQ.45.4.5.

CATTS, H. W.; ADLOF, S. M.; WEISMER, S. E.. Language deficits in poor comprehenders: a case for the simple view of reading. **Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR**, United States, v. 49, n. 2, p. 278–293, 2006. DOI: 10.1044/1092-4388(2006/023).

CHEN, Q; KONG, Y.; GAO, W.; MO, L. Effects of Socioeconomic Status, Parent–Child Relationship, and Learning Motivation on Reading Ability. **Frontiers in Psychology**, [S. l.], v. 9, p. 1297, 2018. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.01297. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2018.0127>.

CONNERS, F. Attentional control and the Simple View of reading. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, Hackberry Lane, v. 22, n. 5, p. 591–613, 2009. DOI: 10.1007/s11145-008-9126-x.

CONNOR, C. M.; PHILLIPS, B. M.; KIM, Y. S.; LONIGAN, C. J.; KASCHAK, M. P.; CROWE, E.; DOMBEK, J.; OTAIBA, S. A. Examining the Efficacy of Targeted Component Interventions on Language and Literacy for Third and Fourth Graders Who are at Risk of Comprehension Difficulties. **Scientific studies of reading: the official journal of the Society for the Scientific Study of Reading**, United Kingdom, v. 22, n. 6, p. 462–484, 2018. DOI:

10.1080/10888438.2018.1481409. Disponível em:
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30930619>.

CRUZ, J. **Práticas de literacia familiar e desenvolvimento literácito das crianças**. 2010. Tese (Doutoramento em Psicologia da Educação). Universidade do Minho, Braga, 2010.

DIATKINE, R. Prefácio. *In*: LENTIN, Laurence. **A criança e a linguagem oral. Ensinar a falar: Onde? Quando? Como?** Lisboa: Livros Horizonte, 1981. p. 13–15.

DUFF, F.; REEN, G.; PLUNKETT, K.; NATION, K. Do infant vocabulary skills predict school-age language and literacy outcomes? **Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines**, United States, v. 56, n. 8, p. 848–856, 2015. DOI: 10.1111/jcpp.12378.

DUNCAN, G. J.; LUDWIG, J.; MAGNUSON, K. A. Reducing poverty through preschool interventions. **The Future of children**, United States, v. 17, n. 2, p. 143–160, 2007. DOI: 10.1353/foc.2007.0015.

FERNALD, A.; MARCHMAN, V. A.; WEISLEDER, A. SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. **Developmental science**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 234–248, 2013. DOI: 10.1111/desc.12019.

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

GOUGH, P.; TUNMER, W. Decoding, reading and reading disability. **Remedial and Special Education**, United States, v. 7, n. 1, p. 6–10, 1986.

HART, B.; RISLEY, T. American parenting of language-learning children: Persisting differences in family-child interactions observed in natural home environments. **Developmental Psychology**, United States, v. 28, n. 6, p. 1096–1105, 1992. DOI: 10.1037/0012-1649.28.6.1096.

HART, B.; RISLEY, T. R. The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. **American Educator**, Washington, DC, v. 27, n. 1, p. 4–

9, 2003.

JOHNS, J. L. **Basic reading inventories**. 10. ed. Dubuque, IA: Kendall Hunt, 2018.

JUSTICE, L.; JIANG, H.; PURTELL, K.; SCHMEER, K.; BOONE, K.; BATES, R.; SALSBERY, P. J. Conditions of Poverty, Parent-Child Interactions, and Toddlers' Early Language Skills in Low-Income Families. **Maternal and child health journal**, [S. l.], v. 23, n. 7, p. 971–978, 2019. DOI: 10.1007/s10995-018-02726-9.

KENDEOU, P.; SAVAGE, R.; VAN DEN BROEK, P. Revisiting the simple view of reading. **British Journal of Educational Psychology**, Montreal, Canada, v. 79, n. 2, p. 353–370, 2009. DOI: 10.1348/978185408X369020.

KERSHAW, S.; SCHATSCHNEIDER, C. A latent variable approach to the simple view of reading. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, Tallahassee, FL, v. 25, n. 2, p. 433–464, 2012. DOI: 10.1007/s11145-010-9278-3.

LEITE, I [PNL2027 LER]. **Desenvolvimento linguístico e preparação para a leitura e a escrita**. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3yRUFPL>. Acesso em: 6 set. 2021.

LENTIN, L. **A criança e a linguagem oral. Ensinar a falar: Onde? Quando? Como?** Lisboa: Livros Horizonte, 1981.

MONTEIRO, C.; VIANA, F. L. Falar, ouvir e ler: um programa para o desenvolvimento da linguagem oral. **Letrônica**, Brasil, v. 14, n. 2, p. 1–16, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-4301.2021.2.38500>.

MORAIS, J. **A arte de ler. Psicologia cognitiva da leitura**. Lisboa: Cosmos, 1997.

MOTA, M. O modelo simples de leitura revisitado. *In*: GUIMARÃES, S.; PAULA, F. (org.). **Compreensão da Leitura. Processos Cognitivos e Estratégias de Ensino**. São Paulo: Vetor - Editora Pedagógica, 2019. p. 41–68.

MOTA, Márcia. Consciência morfológica, aspectos cognitivos da linguagem e reconhecimento de palavras. **Interação em Psicologia**, Brasil, v. 15, n. 1, p. 21–26, 2011. DOI: 10.5380/psi.v15i1.15654.

MOTA, M.; LISBOA, R.; DIAS, J.; GONTIJO, R.; PAIVA, N.; MANSUR-LISBOA, S.; SILVA, D.; SANTOS, A. Relação entre consciência morfológica e leitura contextual medida pelo teste de Cloze. **Psicologia Reflexão e Crítica**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 223–229, 2009. DOI: 10.1590/S0102-79722009000200008.

Nações Unidas: Centro Regional de Informação para a Europa Ocidental [NU: CRIEO]. **Secção Agenda 2030: OTS Brasil**. 2021. Disponível em: <https://odsbrasil.gov.br/objetivo/objetivo?n=4>.

NATION, K.; CLARKE, P.; MARSHALL, C. M.; DURAND, M. Hidden language impairments in children: Parallels between poor reading comprehension and specific language impairments? **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, [S. l.], v. 47, p. 199–211, 2004. DOI: 10.1044/1092-4388(2004/017).

PEREIRA, Í.; VIANA, F. L. Aspetos da didática da vertente oral da língua materna no jardim de infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: algumas reflexões. In: AZEVEDO, Fernando F.; RUI RAMOS, Íris Pereira; SILVA, Sara; ROSA, Marisa; ALMEIDA, Ana B. (org.). **Atas do I Encontro Internacional A Criança, a Língua e o Texto Literário: da investigação às práticas [CD-ROM]**. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. p. 120–129. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/4260>.

PERFETTI, C.; STAFURA, J. Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. **Scientific Studies of Reading**, United Kingdom, v. 18, n. 1, p. 22–37, 2014. DOI: 10.1080/10888438.2013.827687. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>.

RIBEIRO, I.; COSTA, H.; BRANDÃO, S. Avaliação do programa «Falar, Ler e Escrever no Jardim de Infância». In: **Falar, Ler e Escrever. Propostas integradoras para jardim de infância** -. 1.ª ed. Lisboa: Santillana, 2017. p. 160–183.

RIPOLL, J. C; AGUADO, G; CASTILLA-EARLS, A. The simple view of reading in elementary school: a systematic review. **Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología**, Spain, v. 34, n. 1, p. 17–31, 2014.

SARGIANI, R. A.; MALUF, M. R. Linguagem, Cognição e Educação Infantil: Contribuições da Psicologia Cognitiva e das Neurociências. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, Brasil, v. 22, n. 3, p. 477–484, 2018. DOI: 10.1590/2175-35392018033777. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000300477&tlng=pt.

SIM-SIM, I. **Desenvolvimento da linguagem**. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

SKOCZYLAS, M. J.; SCHNEIDER, P.; SULEMAN, S. Language Matters: Measuring Reading Comprehension in Children with Oral Language Impairment. **Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology (CJSLPA)**, Canada, v. 40, n. 2, p. 133–148, 2016.

STANOVICH, K. Changing models of reading acquisition. *In*: RIEBEN, L.; PERFETTI, C. (org.). **Learning to Read: Basic research and its implications**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1991. p. 19–31.

TUNMER, W.; CHAPMAN, J. The Simple View of Reading Redux: Vocabulary Knowledge and the Independent Components Hypothesis. **Journal of Learning Disabilities**, [S. l.], v. 45, n. 5, p. 453–466, 2012. DOI: 10.1177/0022219411432685.

VALE, A. P. [PNL2027 LER]. **Consciência fonológica, relação entre linguagem oral e escrita**. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3BL1FzM>.

VIANA, F. L.; RIBEIRO, I. (coord.). **Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para Jardim de Infância**. 2.^a ed. Maia: Lusoinfo Multimédia, 2017.

VIANA, F. L.; RIBEIRO, I. [PNL2027 LER]. **Conhecimento lexical**. 2020a. Disponível em: <https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/conhecimento-lexical>. Acesso em: 6 set. 2021.

VIANA, F. L.; RIBEIRO, I.; BARRERA, S D. **DECOLE - Desenvolvendo Competências de Letramento Emergente: propostas integradoras para a pré-escola.** Porto Alegre: Penso, 2017.

VIANA, F.; RIBEIRO, I. [PNL2027 LER]. **Conhecimento morfológico e sintático.** 2020b. Disponível em: <https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/conhecimento-morfossintatico>. Acesso em: 6 set. 2021.

WALKER, D.; GREENWOOD, C. R.; HART, B.; CARTA, J. Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. **Child Development**, United Kingdom, v. 65, n. 2, p. 606–621, 1994. DOI: 10.2307/1131404.

WEISLEDER, A.; FERNALD, A. Talking to Children Matters: Early Language Experience Strengthens Processing and Builds Vocabulary. **Psychological Science**, [S. l.], v. 24, n. 11, p. 2143–2152, 2013. DOI: 10.1177/0956797613488145.

ZAUCHE, L. H.; THUL, Taylor A.; MAHONEY, A. E. D.; STAPELWAX, J. L. Influence of language nutrition on children’s language and cognitive development: An integrated review. **Early Childhood Research Quarterly**, [S. l.], v. 36, p. 318–333, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.015>.

AGRADECIMENTOS



Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da Bolsa atribuída à 1ª autora [SFRH/BD/116722/2016] pela FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia). Foi também cofinanciado pelo Fundo Social Europeu (FSE) – Programa Operacional Potencial Humano (POPH) –, e pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER), através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI), no âmbito do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho), com a referência POCI- 01-0145-FEDER-007562.



COMO AS CRIANÇAS APRENDEM A LER E A ESCREVER EM PORTUGUÊS DO BRASIL: UM DIÁLOGO COM AS CIÊNCIAS COGNITIVAS

Maria Regina Maluf²²

Introdução

Nós, que estamos lendo estas páginas, reagimos às letras que impactam nosso sistema visual com tanta espontaneidade quanto a que mostramos ao abrir os olhos de manhã e enxergar o mundo que nos envolve, ou, com a mesma automaticidade com que reconhecemos o odor do nosso café da manhã. Em nosso cérebro leitor a linguagem oral que dominamos primeiro amalgamou-se com a linguagem escrita que aprendemos depois. Neste momento, lemos mesmo que tentemos recusar-nos a ler. Como já abundantemente demonstrado nas pesquisas das ciências cognitivas da leitura, depois que aprendemos a ler em um sistema alfabético que representa sons da fala por meio de letras, nosso

²² Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Email: marmaluf@gmail.com

cérebro não resiste mais ao reconhecimento de palavras que fazem parte de nosso léxico mental. Ler, para nós, passou a ser um processo aparentemente natural, assim como ouvir palavras conhecidas é um processo natural de reconhecimento.

Mas as competências linguísticas próprias dos humanos não têm início com a linguagem escrita e sim com a oralidade; manifestam-se desde o nascimento e se expressam em centenas de linguagens faladas. Espera-se que o bebê humano, ao nascer, seja acolhido em um grupo que lhe transmitirá os saberes comuns àqueles que o acolhem e isso é feito inicialmente através de competências linguísticas. A fala, esse grande diferencial da espécie humana, irá surgindo no bebê, tão espontaneamente que a todos surpreenderá, ao atender expectativas como: o bebê quer dizer papai (diante dos sons “*pa pa pa*”); está dizendo tia Renê (diante dos sons “*iê iê iê*”). Nosso cérebro nasce preparado para falar, como já bem demonstrado em pesquisas de neurocientistas (Dehaene, 2012; 2020), mas tem que adaptar-se para aprender a ler.

Falamos palavras, aquelas que em nossa comunidade de vida aprendemos a falar. Nossas primeiras palavras expressam significados que inicialmente captamos porque nossa capacidade simbólica se desenvolve e adquirimos aos poucos a linguagem receptiva, que nos permite entender a fala de outras pessoas, antes de podermos dispor de nossa capacidade de linguagem expressiva. A dimensão expressiva da linguagem oral se instalará progressivamente, desde o balbúcio até a pronúncia das palavras ouvidas e mais tarde pronunciadas, qualquer que seja o idioma falado na comunidade em que o bebê humano é acolhido.

Mas, se os bebês humanos nascem com um cérebro cuja arquitetura e funcionamento os prepara para aprender a falar palavras, esse mesmo cérebro não está pronto para aprender a ler.

As ciências cognitivas, que se refletiram também no Brasil a partir da década de 1990 (Maluf, Madza, Silva; 2020), usando técnicas de neuroimagens para explorar as bases neurais de nossa cognição, impactaram sobremaneira nossos conhecimentos a respeito de diferentes tipos de aprendizagem e exercem influência crescente sobre a educação, suas teorias e práticas (Cosenza; Guerra, 2011). Na atualidade, educadores e professores das diversas disciplinas, em diferentes regiões do planeta, manifestam interesse crescente pela teoria e a prática do conhecimento baseado nas ciências cognitivas, especialmente nas neurociências, em busca de melhores resultados em suas atividades de ensino.

As atividades de ensino em escolas baseiam-se em uma aquisição inicial, qual seja, o domínio do sistema de escrita, qualquer que seja ele. É na escola que habitualmente se aprende a ler. No Brasil, em que a língua dominante é o português, é utilizado o sistema de escrita alfabético. A aquisição inicial do princípio alfabético e suas regras de combinação é uma condição inicial e necessária, para que as crianças possam permanecer e prosseguir no sistema educacional, obtendo sucesso em suas aprendizagens. Para isso, é importante e necessário que as escolas de formação de professores alfabetizadores propiciem conhecimento atual e útil a respeito de como se comporta o cérebro humano quando aprende a ler.

Mas, qual é a importância da linguagem escrita?

A importância e a necessidade de dominar a linguagem escrita nas sociedades contemporâneas impõe-se quando observamos o modo como as pessoas vivem nas organizações sociais, como são mantidas e divulgadas as informações provenientes das mais diferentes fontes, ou como é utilizada a habilidade de ler e de escrever nos mais diversos ambientes em que vivemos.

Ler não foi um comportamento necessário para tornar possível a evolução da espécie humana durante milhares de anos. A invenção de sistemas de escrita é relativamente recente se comparada aos 70 mil anos que se considera como começo da história (Harari, 2015). Sobre a criação da escrita ao longo da história da humanidade não há total consenso entre os historiadores, mas admite-se que diferentes tipos de *sistemas de escrita* – isto é, escritas completas que permitem grafar mais do que desenhos simbólicos - tenham surgido em diferentes regiões e por volta de 5 mil anos atrás. A escrita surgiu quando os coletivos humanos passaram a sentir a necessidade de memorizar informações, uma vez que ela permite conservá-las por meio de símbolos materiais *fora do cérebro*, na expressão de Harari (p. 130), *libertando a ordem social das limitações do cérebro humano*.

A escrita inicial se limitava a registros de números e listas de palavras, representando do modo mais fiel possível a linguagem falada. Os sistemas de escrita que possibilitavam expressar ideias mais completas, que hoje chamamos de textos, foram mais tardios e com certeza potencializados pela invenção do alfabeto, que muitos

historiadores atribuem aos sumérios, admitindo uma conjunção de fatos históricos que se unem também aos antigos povos gregos e latinos.

Nessa difícil recuperação de fatos históricos, vale ressaltar aqui o antecedente que mais nos interessa: a invenção do alfabeto, como um sistema de escrita composto por signos que permitem a composição fonética de qualquer palavra, em qualquer idioma. A invenção do sistema alfabético de escrita tornou possível o registro de tudo aquilo que pode ser falado, de poesias, contos, experimentos, em todos os idiomas falados.

Em nosso país utilizamos o sistema alfabético para ler e para escrever na língua dominante, designada como português do Brasil.

Cabe às escolas brasileiras ensinar a ler e a escrever, como sua principal estratégia para cumprir sua missão de formar cidadãos brasileiros que fazem a transição de suas habilidades linguísticas da fala para a escrita.

Todos podem aprender a ler?

Sim, todos podem aprender a ler. Aprender a ler modifica nosso cérebro e transforma a natureza dos pensamentos humanos. O que lemos, como lemos, quando lemos e por que lemos acarreta mudanças constantes em nossos pensamentos, emoções, ações. Na era da informática, deveria ser universal o direito à alfabetização. Segundo a *International Literacy Association (ILA)*, entende-se por alfabetização o processo de aprendizagem por meio do qual se adquire *a habilidade de identificar, compreender, interpretar, criar, calcular e comunicar*

utilizando materiais visuais, audíveis e digitais, através das disciplinas e em qualquer contexto. A ILA acrescenta ainda que a habilidade de ler, escrever e comunicar conecta as pessoas entre si e empodera-as para realizar coisas que de outra forma não seriam possíveis.

Estatísticas públicas e mundiais dão conta de que milhões de pessoas no mundo não acederam ao direito de aprender a ler e essas pessoas habitam os países mais pobres e não democratizados do planeta. Sobre essa questão, o livro *Alfabetizar para a Democracia*, do pesquisador de nacionalidade portuguesa e professor da Universidade Livre de Bruxelas, José Morais (Morais, 2014), traz imperdíveis explicações da ciência cognitiva da leitura a respeito do que é alfabetizar e sua necessidade para desenhar o futuro de cada cidadão. Todos podem aprender a ler, qualquer que seja o idioma falado, ou mesmo quando se trata de mais de um idioma, como no caso do bilinguismo (Bialystok et al. 2005).

Mas diferentemente da fala, a linguagem escrita não conta com pré-figurações inatas e conseqüentemente precisa ser ensinada. As práticas de ensinar a ler e a escrever, ou seja, de alfabetizar em escritas alfabéticas, precisam ajustar-se às características do sistema de escrita, bem como à genética e à arquitetura cerebral do aprendiz. Maryanne Wolf (2008), fazendo uso de suas experiências pessoais e das evidências da ciência da leitura, traça o percurso da aquisição da linguagem no cérebro humano, começando na fala do bebê, passando pelas conexões entre os sistemas visual, auditivo e fonológico que permitem a leitura, até chegar ao leitor fluente que é objetivo da alfabetização.

Por que tantas crianças que vão à escola não estão aprendendo a ler?

No que concerne ao cenário brasileiro na questão da alfabetização, avaliações extensas, nacionais e internacionais amplamente disseminadas dão conta da necessidade de mudanças a serem feitas no ensino dos primeiros anos, uma vez que mais de 50% das crianças, após três anos de frequência à escola, apresentam desempenho insuficiente em exercícios de leitura e de escrita. É diante desse desempenho insuficiente que se pergunta, por que tantas crianças estão indo à escola e não estão aprendendo a ler como deveriam, ou melhor, como poderiam.

É hoje universalmente aceito que crianças que vão aprender a ler e a escrever devem dispor de experiências prévias que lhes permitam compreender o que as pessoas fazem quando leem, e, por outro lado, dispor de experiência de produção de marcas, sejam elas simples exercitação de motricidade fina, produção de desenhos e outros tipos de traçados, em que predomina a semântica da linguagem. Toda criança, no período da educação infantil, precisa ter experiências como essas. Inclusive de produção de letras entendendo, desde as primeiras tentativas, que elas estão reproduzindo o que pode ser falado: o próprio nome, nome de outros, de objetos queridos, de animais admirados, de alimentos e assim por diante.

Quanto mais letrado o ambiente de vida e quanto mais exercitada a linguagem oral, mais facilitada será a aprendizagem do

sistema alfabético de escrita. Trata-se, portanto, de grafar a fala e a fala é por sua própria natureza significativa. Nem bebês exercitam os sons sem significação; e eles fazem isso sobretudo em presença do rosto humano. Nesse sentido, as experiências de exercitação da linguagem oral, oferecidas às crianças nas escolas de educação infantil, desde os primeiros anos, são altamente benéficas para favorecer a entrada no mundo da escrita (Sargiani; Maluf, 2018).

Além da importância da exercitação da linguagem oral como um correlato da aprendizagem da linguagem escrita, as práticas que favorecem a tomada de consciência da fala e a reflexão sobre as palavras podem ser introduzidas sob a forma de jogos e brincadeiras, de modo a provocar o desenvolvimento do que a literatura denomina habilidades metalinguísticas (Gombert, 1990).

A metalinguagem é entendida por Gombert (2003) como uma área da metacognição que expressa a capacidade dos indivíduos de refletir sobre seus processos linguísticos. Consequentemente, as habilidades metalinguísticas podem ser definidas tanto como habilidades de refletir sobre a própria linguagem e seus usos quanto de monitorar intencionalmente o processamento linguístico. As mais evidentes, para facilitar a aprendizagem inicial da linguagem escrita, são a consciência fonológica e consciência fonêmica. Uma criança, inserida em seu meio social, aprende e utiliza facilmente a linguagem oral do grupo sem que seja necessária uma reflexão sobre a estrutura ou organização da fala. Contudo, para a aprendizagem da linguagem escrita são necessárias reflexões sobre aspectos específicos da fala, com vistas a representá-la usando sinais arbitrários, sob a forma de um

sistema historicamente inventado, isto é, o sistema alfabético, cujos sinais e regras de combinação precisam ser aprendidos.

Entende-se, portanto, que a capacidade de refletir sobre a própria fala é uma nova competência linguística, adquirida mediante exercícios, que se expressa por meio de habilidades designadas como metalinguísticas. Uma das mais essenciais para facilitar a aprendizagem da linguagem escrita é a habilidade metafonológica ou consciência fonológica.

O conceito de consciência fonológica foi consolidado mediante numerosas pesquisas, realizadas sobretudo a partir da década de 1980, a respeito de suas relações com a aprendizagem inicial da linguagem escrita (Ehri, 2013; McGuinness, 2006; Maluf, 2003). Os resultados obtidos forneceram abundantes evidências de que ela não surge naturalmente. Salvo em circunstâncias muito específicas, o desenvolvimento da consciência fonológica depende da intervenção de membros mais experientes do grupo social pois expressa a descoberta da relação entre consciência dos sons que compõem a fala e a aprendizagem da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética, como é o caso do português do Brasil. De acordo com Marec-Breton e Gombert (2004, p. 105-6) “a maioria dos trabalhos sobre a aprendizagem da leitura em um sistema alfabético, conduzidos na psicolinguística, enfatiza a contribuição das habilidades fonológicas”. Segundo eles, há um forte consenso entre os autores da área sobre o fato de que a aquisição do sistema alfabético “depende da capacidade de desenvolver uma consciência metalinguística dos constituintes fonológicos das palavras, a chamada consciência fonológica”. O

desenvolvimento da consciência fonológica leva a criança – ou o adulto – que começa a aprender a ler, a manipular intencionalmente as unidades da linguagem oral, a saber, as palavras e suas partes como sílabas, aliterações e rimas. Essa habilidade de lidar com as palavras faladas, manipulando-as intencionalmente e independentemente de seu significado é que se apresenta em forte associação com a aprendizagem da linguagem escrita.

As pesquisas atuais sobre alfabetização que tomam como base as descobertas das ciências cognitivas consideram a consciência fonológica como um dos mais importantes preditores do sucesso na aprendizagem inicial da linguagem escrita. Contudo, é sobretudo sob a forma de consciência fonêmica que ela favorecerá a alfabetização inicial, pois conduz a criança – ou o adulto, se é ele que está aprendendo a ler – à compreensão de que as palavras faladas são sequências de fonemas (Rodrigues; Maluf, 2021) que podem ser grafadas mediante o uso das letras do alfabeto.

Nessa perspectiva, a consciência fonêmica deve ser entendida como a tomada de consciência de que as menores unidades fonológicas da fala são os fonemas, que podem ser manipulados intencionalmente, sob a forma das letras do nosso sistema alfabético de escrita. Assim por exemplo, atividades lúdicas permitem perceber as diferenças entre palavras como *gato*, *mato*, *pato*, *gata*, *mata*, em que somente um som – e uma letra - variam. Jogos e brincadeiras permitem manipular os fonemas incluindo-os, excluindo-os e mesclando-os nas palavras faladas, e, preferencialmente, visualizando sua representação escrita no sistema alfabético ortográfico.

Assim, verifica-se que a aprendizagem inicial da linguagem escrita começa pelo domínio da linguagem oral, desenvolve-se mediante habilidades de refletir sobre as palavras faladas e a manipulação intencional dos sons. A criança aprende o formato, identidade e som das letras do alfabeto e chega à compreensão explícita de que as letras representam os sons da fala; é essa compreensão que a habilita a mapear sons e letras, ou relações entre fonemas e grafemas. A aprendizagem inicial é que abre o amplo e atraente caminho da leitura fluente, precisa e significativa, que é o objetivo da alfabetização.

Sobre a base teórica da ciência da leitura, ou da alfabetização que se apoia nas evidências das ciências cognitivas, as boas respostas à questão proposta neste tópico - por que tantas crianças que vão à escola não estão aprendendo a ler – estão sendo encontradas no tipo de ensino que as crianças têm a oportunidade de receber. Se o tipo de ensino é importante para todas as crianças, é ainda mais importante para aquelas provenientes de famílias socialmente vulneráveis e pouco letradas, pois para elas a escola pode ser a única referência em seu processo de alfabetização e por isso é tão essencial que o ensino seja eficiente e bem-sucedido (Grantham-Mcgregor, Cheung, Cueto, Glewwe, Richter & Strupp, 2007; Tunmer, 2013).

As variações na alfabetização, em que algumas crianças aprendem rapidamente enquanto outras enfrentam dificuldades que às vezes nos parecem ser intransponíveis não se explicam unicamente pelas diferenças entre as crianças, mas antes, e sobretudo, pela qualidade do ensino que lhes é oferecido. As evidências da ciência da leitura admitem que não dispomos de uma resposta definitiva a respeito

do melhor método de ensino de leitura e escrita, porém dispomos de fortes evidências sobre as práticas que podem ajudar todas as crianças a melhor aprender.

Face às variações e as dificuldades na alfabetização, três aspectos são importantes e devem ser considerados pelos professores alfabetizadores. Conhecê-los e utilizar práticas dirigidas a atendê-los pode impactar forte e positivamente os bons resultados de seus alunos, sejam eles crianças ou adultos que iniciam um processo de aprender a ler.

Um primeiro aspecto diz respeito à *compreensão do princípio alfabético* (Ehri, 2013; Maluf, 2021). O passo inicial a ser dado, depois da conquista básica da oralidade receptiva e expressiva, consiste em aceder ao conhecimento das letras do alfabeto: não lemos sem letras assim como não escrevemos sem letras! Cabe ao professor atender amplamente essa necessidade para que seus alunos progridam. Mas letras são representações dos sons de nossa linguagem e compreender como é que elas precisam ser combinadas para podermos grafar o que podemos falar é compreender o princípio alfabético de escrita. Isso exige saber que grafemas representam fonemas e este é o passo essencial para que a criança possa progredir em sua aprendizagem. Quando lê, ela converte sequências de letras em sons, por meio do processamento cognitivo que converte as sequências de letras em sons e permite chegar à compreensão, porque é assim que nosso cérebro funciona quando lê. Portanto, a leitura fluente e compreensiva tem em sua base o domínio do código alfabético. Dessa base depende a rapidez

e eficiência no processo de decodificação (transformação de letras em sons) e de codificação (transformação de sons em letras).

Um segundo aspecto se refere à *ortografia, ou seja, ao idioma no qual estamos escrevendo e lendo. Em português do Brasil*, como em outras escritas alfabéticas, a combinação de vogais e consoantes permite a escrita no nível do fonema, uma vez que essa escrita utiliza grafemas para a representação de sons individuais, os fonemas. Não há ortografias que sejam perfeitamente fonêmicas, isto é, que mantenham uma consistência biunívoca de correspondência entre as letras e os fonemas, de modo a permitir prever com toda exatidão a pronúncia a partir da grafia ou a grafia a partir da pronúncia (Morais, 2013). O que ocorre é que algumas línguas estão mais próximas dessa correspondência ideal (e.g. finlandês, espanhol) enquanto outras estão muito mais distantes (e.g. inglês, francês). O português poderia ser considerado como estando em um ponto médio entre o francês e o espanhol (Ziegler; Goswami, 2005). Assim, uma mesma letra pode corresponder a fonemas diferentes, dependendo da língua que ela está representando: por exemplo, a letra *j* em português e em espanhol representa sons diferentes; a mesma letra pode representar sons diferentes se usada em contextos diversos, como ocorre com o *n* em *nada* e em *anda*. E letras diferentes podem corresponder ao mesmo fonema: *s* de *sinto*, *c* de *cinto*, *ç* de *aço* e *ss* de *passo*. Um fonema pode ser realizado por meio de muitas letras; /*ch*/ em *chá*; /*o*/ em *eaux* (em francês). A aprendizagem, no processo de alfabetização inicial, é modulada pelas regras de combinação entre fonemas e grafemas próprias da língua de referência. Cabe ao professor alfabetizador

integrar em suas práticas o conhecimento desse aspecto básico da alfabetização que impacta a aprendizagem eficiente e compreensiva de seus alunos.

O terceiro aspecto diz respeito à importância da consciência fonêmica, à qual já nos referimos aqui, em sua relação com outro *conceito essencial na alfabetização: a amplitude visuoatencional*, que exerce influência na aprendizagem da linguagem escrita em diferentes ortografias alfabéticas, como o português, o francês, o inglês e o espanhol (Bosse & Valdois, 2009; Ehri, 2005). Como já visto, a consciência fonêmica se refere à atenção deliberada e ao conhecimento utilizável das menores unidades fonológicas da língua, i.e., os fonemas. Ela é considerada como fundamental para o conhecimento do sistema de escrita alfabética em diferentes modelos de aprendizagem de leitura, uma vez que nesses sistemas a escrita codifica a fala no nível dos fonemas (e.g. Ans, Carbonnel & Valdois, 1998; Ehri, 2013; Seidenberg, 2005). Contudo, embora a consciência fonêmica seja uma habilidade amplamente estudada, ela não basta para explicar toda a variação na aprendizagem e desempenho em leitura e escrita que está sendo observada (Castles & Coltheart, 2004; Bosse, Tainturier & Valdois, 2007; Valdois, 2010), uma vez que a ortografia da língua também influencia.

A leitura envolve um processamento visual de letras, que pode facilitar ou dificultar a aprendizagem de linguagem escrita e a percepção do padrão ortográfico da língua. Alguns estudos recentes têm buscado no processamento visual as explicações para algumas diferenças no desempenho em leitura que não podem ser explicadas

pelo papel das habilidades fonológicas. Nesse sentido, Bosse, Tainturier e Valdois (2007) introduziram o conceito de amplitude visuoatencional (AVA) para explicar as dificuldades no processamento de conjuntos de letras em crianças disléxicas. A AVA (*Visual Attention Span* em inglês e *L'empan Visuo-attentionnel* em francês) foi definida como a quantidade de elementos visuais distintos (e.g., números, letra, cores) que podem ser processados simultaneamente com uma única fixação de olhar dentro de um conjunto de múltiplos elementos (e.g., palavras, sequências numéricas). Bosse, Tainturier e Valdois demonstraram que crianças disléxicas podem ter prejuízos em consciência fonêmica e em AVA, vistos como independentes, e que esses prejuízos podem afetar a leitura. Além disso, existem evidências de que a AVA contribui para o desempenho em leitura e em escrita, independentemente das habilidades fonológicas, mesmo em crianças com desenvolvimento típico (Bosse & Valdois, 2009; Valdois, 2010). A aprendizagem de leitura e de escrita depende, portanto, de boas habilidades de processamento fonológico e visuoatencional, o que foi demonstrado também por Sargiani, Maluf e Bosse (2015) em crianças brasileiras falantes do português do Brasil. Assim, professores alfabetizadores que estão recebendo formação nova (Bosse & Valdois, 2009; Sargiani, Maluf, Bosse, 2015; Valdois, 2010) na perspectiva do funcionamento do nosso cérebro na atividade de ler, podem ser ajudados a alfabetizar considerando a importância e necessidade do desenvolvimento e exercitação de boas habilidades de processamento fonológico e visuoatencional.

O conceito de *método* como explicitação de práticas

É nas bases conceituais das ciências cognitivas, mais especificamente nas bases teóricas da ciência da leitura, que se insere a concepção fônica de ensino do sistema alfabético em suas diferentes formas, privilegiando-se a que se mostra mais eficiente, qual seja, a instrução fônica sistemática. Por instrução fônica sistemática entende-se o ensino explícito e organizado das relações entre letras (grafemas) e sons da linguagem falada (fonemas), como prática inicial para introduzir as crianças no uso intencional e autônomo da leitura e da escrita. Trata-se, portanto, de práticas iniciais, que facilitam o acesso ao sistema alfabético de escrita abrindo para todos as possibilidades de continuar aprendendo, até tornar-se um leitor e escritor fluente e autônomo.

A instrução fônica reúne as práticas de alfabetização que estão se mostrando, na atualidade, como as mais apropriadas para criar, com menor tempo e esforço, o leitor e escritor hábil que começa pelas letras e palavras para chegar a uma leitura proficiente, rápida, precisa e fluente, bem como a uma escrita que se baseia em habilidades correlatas.

A literatura produzida na área da ciência da leitura faz referência, com frequência, à *guerra de métodos* que se difundiu após a disseminação da pesquisa conduzida por Jeanne Chall e equipe (Chall, 1967). Foram analisadas dezenas de pesquisas, entrevistados

professores, analisados resultados e tiradas conclusões a respeito dos modos de ensinar a ler. Desde então, práticas baseadas em unidades maiores ou em unidades menores vêm sendo contrapostas. Mais recentemente Castles, Rastle e Nation (2018) consideraram que ainda temos um vão a preencher nessa questão e realizaram uma pesquisa com o objetivo de reunir conhecimento da ciência da leitura para melhor compreender como as crianças avançam a partir das primeiras habilidades alfabéticas para o reconhecimento fluente de palavras escritas e a compreensão de textos que caracterizam o leitor proficiente. Segundo eles a ciência já produziu muitas evidências sobre essas questões, mas surpreendentemente esse conhecimento ainda é pouco utilizado nas políticas públicas e nas práticas de alfabetização. Nessa pesquisa eles se propõem a explicar por que a instrução fônica é tão essencial para a aprendizagem da linguagem escrita em sistemas alfabéticos de escrita.

Finalmente, parece-nos oportuno pontuar que no Brasil a *guerra de métodos* entre procedimentos de tipo fônico ou global parece estar apenas começando. Dados das avaliações mais recentes ainda revelam resultados sofríveis de crianças matriculadas no ensino fundamental que chegam ao quinto ano sem conseguir ler ou escrever frases simples e mesmo listas de palavras. E não é raro ouvir que as crianças brasileiras não estão aprendendo a ler porque são incapazes, ou que não aprendem porque chegam às escolas vindo de famílias em situação de vulnerabilidade social, que também não dominam a leitura.

Narrativas e crenças como essas não encontram suporte em pesquisas científicas. As evidências das neurociências mostram que o

cérebro humano é capaz de aprender a ler, mas não da mesma forma que aprende a falar. Aprender a ler é decodificar sons grafados por meio de sinais e esses sinais são as letras que representam sons da fala. Imagens cerebrais (Dehaene, 2012; 2020) permitem verificar que algo específico acontece no cérebro ativado pelo reconhecimento de seqüências de letras das palavras. É urgente que as crianças recebam na escola o ensino inicial que necessitam para uma alfabetização bem sucedida e as pesquisas que sustentam a ciência da leitura apontam para as práticas que incluem instrução explícita e estruturada sobre o funcionamento do sistema alfabético, em síntese designada como fônica. Entendemos que não se trata de método único, mas sim de método, entendido como um caminho para ensinar a ler a partir do conhecimento inicial do modo como nosso cérebro aprende a ler.

É característica da era da informação a abundância de estimulações escritas que convidam à leitura e aprender, na escola e desde os primeiros anos, é de suma importância para todas as crianças do mundo de hoje. Mas é ainda mais importante para as crianças de meios socialmente vulneráveis para as quais a escola é muitas vezes a única referência no seu processo de aprendizagem (Grantham-Mcgregor, Cheung, Cueto, Glewwe, Richter & Strupp, 2007; Tunmer, 2013). As diferenças iniciais, tanto culturais quanto socioeconômicas e desenvolvimentais, que distinguem as crianças quando ingressam na escola, não podem constituir-se em justificativas para que algumas sejam deixadas para traz.

Referências

ANS, B.; CARBONNEL, S. ; VALDOIS, S. A Connectionist multi-trace memory model of polysyllabic word reading. **Psychological Review**, v.105, p. 678–723, 1998.

BIALYSTOK, E., MCBRIDE-CHANG, C., & LUK, G. Bilingualism, Language Proficiency, and learning to read in two writing systems. **Journal of Educational Psychology**, 2005, 97 (4), 580-590. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.4.580>

BOSSE, M.-L.; TAINTURIER, M.J. ; VALDOIS, S. Developmental dyslexia: The visual attention span hypothesis. **Cognition**, 104, 198–230, 2007.

BOSSE, M.-L.; VALDOIS, S. Influence of the visual attention span on child reading performance: A cross-sectional study. **Journal of Research in Reading**, v.32, n.2, p. 230–253, 2009.

CASTLES, A. ; RASTLE, K. ; NATION, K. Ending the reading wars : Reading acquisition from novice to expert. **Psychological Science in the Public Interest**. Vol. 19, 1, 5-51, 2018.

CASTLES, A.; COLTHEART, M. Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? **Cognition**, v.91, p. 77–111, 2004.

CHALL, J. S. (1967). **Learning to Read: The Great Debate**. New York: Mc Graw Hill, 1967.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação**. Como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEHAENE, S. **How we learn**. Why brains learn better than any machine... for now. Paris: Viking, 2020.

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

EHRI, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. **Scientific Studies of Reading**, v.9, p.167–188.

EHRI, L. C. (2013). Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. In: MALUF, M. R. & CARDOSO-MARTINS, C. (Orgs.). **Como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

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

GOMBERT, J. E. (2003). Atividades Metalinguísticas e Aprendizagem da Leitura. (Tradução M. R. Maluf). In: MALUF, M. R. (Org.) **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 19-63.

GRANTHAM-MCGREGOR S.; CHEUNG Y. B.; CUETO, S.; GLEWWE, P.; RICHTER L.; STRUPP B.. Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. **The Lancet**, v.369,n. 6, p. 60-71, 2007.

HARARI, Y. N.; **Sapiens** - Uma breve história da humanidade. Porto Alegre: L&PM, 2015.

INTERNATIONAL LITERACY ASSOCIATION (ILA).
<https://www.literacyworldwide.org/>

MALUF, M. R. (Org.). (2003). **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo.

MALUF, M. R. Formação de professores e alfabetização: da ciência cognitiva à prática escolar. SEABRA, A., NAVAS, A.L.; MALUF, M. R. (Org.). **Alfabetização: da ciência cognitiva à prática escolar**. Londrina: Neurosaber, 2021.

MALUF, M. R.; MADZA, E.; SILVA, C. R.. Ciências Cognitivas e pesquisas translacionais em alfabetização. Em: **Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências** [recurso eletrônico] /

organizado por Ministério da Educação – MEC ; coordenado por Secretaria de Alfabetização - Sealf. – Brasília, DF : MEC/Sealf, 2020. 360 p. : il. ; PDF ; 12 MB. Inclui bibliografia e índice. ISBN: 978-65-87026-08-4 (Ebook).

MAREC-BRETON, N.; GOMBERT, J. E. A dimensão morfológica nos principais modelos de aprendizagem da leitura. (Tradução: M. I. da S. Leme) In: MALUF, M. R. (Org.) **Psicologia Educacional: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p.105-121.

MCGUINNESS, D. (2006) **O ensino da leitura inicial: o que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler.** (Tradução: L. Araújo). Porto Alegre: Artmed, 2006 (Título original em inglês: *Early reading instruction: What science really tell us about how to teach reading*).

MORAIS, J. **Criar Leitores: Para professores e educadores**. Barueri: Manole, 2013.

MORAIS, J.; **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.

RODRIGUES, M. L. .; MALUF, M. R. Componentes essenciais na aquisição da linguagem escrita: Revisão da literatura no período 2015 a 2020. **Lettrônica**, v. 14, n. 2, p. e38730, 19 mar. 2021.

SARGIANI, R. ; MALUF, M. R. Linguagem, Cognição e Educação Infantil: Contribuições da Psicologia Cognitiva e das Neurociências. **Revista Psicologia Escolar E Educacional**. ,v.22, p.477 - 484, 2018.

SARGIANI, R.; MALUF, M. R.; BOSSE, M-L. O Papel da Amplitude Visuoatencional e da Consciência Fonêmica na Aprendizagem da Leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. , v.28, p.593 - 602, 2015.

SEIDENBERG, M.S. Connectionist models of reading. **Current Directions in Psychological Science**, v.14, p. 238-242, 2005.

TUNMER, W. E. Como a Ciência Cognitiva forneceu as Bases Teóricas para Resolução do “Grande Debate” sobre Métodos de Leitura em Ortografias Alfabéticas. In: MALUF, M. R. & CARDOSO-

MARTINS, C. (Orgs.). **Como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

VALDOIS, S. Evaluation des difficultés d'apprentissage de la lecture. **Revue de Linguistique Appliquée**, v.15, p. 89-103, 2010.

WOLF, M. **Proust and the squid**. The story and science of the reading brain. London: HarperCollins. 2008.

ZIEGLER, J. C.; GOSWAMI, U. C. Reading acquisition, developmental dyslexia and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. **Psychological Bulletin**, v.131, n.1, p. 3-29, 2005.

LINGUAGEM ORAL: PARA SER, COMPREENDER, DIZER E APRENDER

Clarice Staub Lehnen²³

Introdução

As etapas do desenvolvimento da linguagem oral são conhecidas e difundidas em vários livros sobre o desenvolvimento da criança. Dentro de um espectro de normalidade, são pesquisadas, descritas e destacadas como balizadoras na avaliação das crianças. Correspondem, sem dúvida, a referenciais necessários que nos permitem analisar o desenvolvimento infantil e intervir, quando necessário, no momento adequado, identificando aquilo que está em risco, atraso ou num padrão alterado de desenvolvimento. Estes referenciais podem, e devem, ser consultados nas diversas referências bibliográficas disponíveis. Neste capítulo, a abordagem do desenvolvimento da linguagem oral é feita na perspectiva de apontar determinados aspectos fundamentais amadurecidos na infância e na oralidade para o futuro processo de alfabetização. São evidenciadas as ligações entre o que está em jogo no desenvolvimento dos diferentes níveis linguísticos na infância com o que a criança necessita como base

²³ Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: clarice.s.lehnen@gmail.com

para o entendimento e a apropriação da escrita e da leitura. Assim como se verifica que as dificuldades de aprendizagem estão intimamente relacionadas à história prévia de atraso na aquisição da linguagem (Schirmer, Fontoura e Nunes, 2004), da mesma forma se justifica compreender bem esta relação para que se possa estimular e intervir no momento adequado do desenvolvimento linguístico infantil, bem como conhecer o histórico da criança quando no processo de alfabetização, abrindo uma oportunidade para identificar fatores significativos que possam estar influenciando o atual momento e favorecer estratégias para auxiliar a criança a formar bases mais consistentes no seu aprendizado.

Importante destacar que existem diferenças importantes quanto ao grau e à forma no domínio das estruturas linguísticas ao longo do desenvolvimento, e, objetivamente, três aspectos podem ser considerados para que isso ocorra (Golbert, 1988): a *base orgânica* do indivíduo e se esta possibilita o funcionamento integrado dos mecanismos de recepção e produção da linguagem; a qualidade e a coerência da *estimulação linguística na interação* estabelecida com os adultos; o *desenvolvimento cognitivo*, que possibilita à criança interpretar e compreender a fala, podendo fazer antecipações com base em seu conhecimento do mundo. De acordo com Golbert (1988), a aquisição da linguagem consiste justamente em encontrar expressões linguísticas para significados já elaborados, que tomam sentido na interação.

Do início da aquisição da linguagem oral até o domínio da leitura e da escrita, a criança possui um percurso no qual necessita

desenvolver gradativamente suas bases de linguagem para alcançar o que requer a alfabetização enquanto processo psicolinguístico: o conhecimento alfabético, o domínio de habilidades de consciência fonológica, o reconhecimento das relações grafofonêmicas, a ampliação crescente do vocabulário, a fluência oral na leitura, o aprimoramento da consciência sintática e textual, para assim desenvolver a escrita adequada de frases e textos e o domínio cada vez maior de estratégias de compreensão leitora. Evidentemente, não há a pretensão de esgotar tão extenso assunto no presente artigo, mas de apontar alguns aspectos importantes para a compreensão deste percurso e oferecer recursos através desta revisão para favorecer o melhor entendimento da fundamental ligação entre oralidade e escrita.

1 Da aquisição dos fonemas ao Sistema Alfabético de Escrita

Esta revisão inicia pelo estudo de pontos do desenvolvimento da linguagem oral que antecedem e são relacionados ao domínio da lógica do sistema alfabético de escrita²⁴, aspecto fundamental para que se efetive o processo de alfabetização. A fim de que a criança se aproprie deste sistema de escrita, é necessário o entendimento básico de que os grafemas representam fonemas, possibilitando a conversão grafema-fonema cada vez mais rápida e a sua junção em palavras, o que permite a leitura fluente e o acesso a significados. O início deste

²⁴ O sistema de leitura e escrita da língua portuguesa é o alfabético. O alfabeto da língua portuguesa é composto por 26 letras que, sozinhas ou combinadas e com alguns acentos gráficos, til e cedilha, representam os fonemas (Scliar-Cabral, 2013, p. 134).

processo se dá na percepção e aquisição de fonemas pela criança, para então progredir em habilidades cognitivas gradualmente mais complexas de consciência fonológica, que permitirão à ela reconhecer e unir fonemas e grafemas no seu aprendizado de leitura e de escrita. Este processo de aquisição fonológica no Português completa-se, numa expectativa de normalidade, até os 5 anos de idade (Lamprecht et al, 2004).

A percepção dos fonemas e sua diferenciação na língua ocorre muito precocemente, quando a criança seleciona os sons da sua língua materna a partir da fala a ela direcionada. Conforme explica Dodane (2018):

Este processo de percepção é ativo. Durante o período que precede a produção, o bebê mostra grandes capacidades para processar a linguagem do seu ambiente. Ele manifesta muito cedo uma grande sensibilidade ao ritmo e aos contornos de entonação da sua língua materna, aos sinais prosódicos correspondentes às fronteiras linguísticas importantes, à prosódia afetando as palavras e aos contrastes fonéticos (p.72).

Dehaene (2012, p. 215) também destaca a precocidade desta habilidade infantil, sendo verificado que, com poucos dias de vida, o bebê discrimina os contrastes linguísticos dos sons de qualquer língua e já mostra uma atenção especial para a prosódia de sua língua materna. Logo aos 3 meses, numa fase em que ainda produz apenas sons inarticulados, a região cerebral frontal inferior esquerda, chamada área de Broca, já é ativada quando escuta frases. Há uma interconexão das áreas cerebrais que analisam fonemas, palavras e frases, formando uma rede que facilita a aprendizagem da língua. Para que se reconheçam as

palavras dentro de um enunciado, é necessário o reconhecimento de regularidades entre o estímulo atual e a experiência passada, ou seja, que haja uma característica invariante da informação auditiva (Santos e Navas, 2012, p. 6). Registros visuais, auditivos e motores da fala associam-se em representações mentais dinâmicas e, ‘quanto mais frequente o padrão de atividade de associação, mais fortes e completas serão as conexões entre as unidades e, por consequência, maior a velocidade e a acurácia do processamento’ (Santos e Navas, 2004, p.7).

Para que essa rede de representações mentais amadureça e se desenvolva, é fundamental envolver a criança no contato com a língua materna desde o útero, na verdade, pois desde a vigésima semana de gestação já há o desenvolvimento completo da cóclea, órgão responsável pela audição. Sons como o do coração e da voz da mãe, do pai, e mesmo de canções, de fato já podem ser assimilados pela criança. Como explica Dodane (2018, p. 74):

O útero e o líquido amniótico operam como um filtro passa-baixo, que deixa passar apenas as baixas frequências e os sons chegam de forma atenuada. Essa atenuação aumenta com a frequência do sinal, mas preserva as baixas frequências correspondentes às características prosódicas. Desse modo, todas as informações prosódicas (melodia, ritmo, pausas) atingem a cóclea do feto, bem como algumas palavras isoladas e bem articuladas, embora permanecendo pouco inteligíveis (“Pai, mãe, bom dia, bebê...”).

Este amadurecimento da audição e do contato da criança com a língua permite que, em torno de 6 meses de idade, a criança modele as representações mentais das vogais da sua língua materna. Em torno dos

11 ou 12 meses o mesmo sucede com as consoantes (Dehaene, 2012, p. 215). Zorzi e Hage (2004) apontam que a entonação facilita a compreensão inicial, que ocorre de forma holística quanto a frases e palavras. Conforme as crianças ampliam seu vocabulário, aos poucos, substituem a estratégia de compreensão baseada no contorno da palavra pela de diferenciação de segmentos menores que as compõem. Formam, em seguida, representações dos segmentos abstratos subjacentes na memória de longo prazo. Dodane (2018, p.79) acrescenta que a prosódia, em primeiro lugar, ajuda a criança a familiarizar-se com as palavras da língua materna para, em seguida, facilitar o acesso gradual das informações sobre os fonemas. Exemplo disso é a sensibilidade mostrada pelos bebês ao vozeamento (/p, t, k/ vs. /b, d, g/), ao ponto de articulação (/b/ vs. /d/), ao modo articulatorio (/b/ vs. /m/), e à diferença entre líquidas (/ra/ vs /la/) e aproximantes (/wa/ vs /ja/). Os estudos nesse âmbito levaram os pesquisadores a descreverem os bebês como "super discriminadores" ou ainda "super foneticistas" (Dodane, 2018, p. 79-80). Interessante observar que a unidade prosódica básica, a sílaba, já é reconhecida desde o útero (Dodane, 2018, p.75). Com a seleção de palavras que vai sendo feita na conversação a partir das estruturas sonoras aliadas ao significado, bebês de 10 a 12 meses são capazes de compreender cerca de trinta palavras no contexto em que se apresentam.

Com descobertas como as citadas e o entendimento cada vez maior de como se dá o avanço cognitivo-linguístico da criança, pode-se compreender com maior profundidade a importância da fala dirigida aos pequenos desde muito cedo. Estas falas serão organizadoras do seu

sistema linguístico e base para as demais aprendizagens. A fala simplificada que as mães e cuidadores dirigem aos pequenos tem especial importância para contribuir neste momento do desenvolvimento:

Quando um adulto fala com uma criança pequena, especialmente uma mãe para seu filho, ele tem um modo particular de falar, extremamente simplificado em termos de sintaxe, do sentido e do repertório fonológico: a linguagem dirigida à criança, também chamada de “mamanais”, “motherese” ou “baby talk”, em inglês e “manhês”, em português. Esse modo de falar caracteriza-se por uma grande musicalidade, que se expressa por meio de uma prosódia muito exagerada (altura, duração, intensidade). Sabemos que recém-nascidos de apenas 2 dias já preferem esse modo de fala em comparação à linguagem dirigida aos adultos. Essa preferência é mantida para o parâmetro de altura, que deve ser o parâmetro mais importante para os bebês, se comparado com o ritmo e a intensidade, por exemplo (Dodane, 2018, p. 83-84).

A escuta repetida de determinados fonemas e estruturas linguísticas em contexto significativo é que dará base ao seu sistema fonológico, a partir da constância de registros sonoros e seus significados. O bebê une as experiências: de produzir e de ouvir os próprios sons articulados com lábios, língua e bochechas; de escutar o que lhe é dito e visualizar a produção fonoarticulatória de quem conversa com ele; de relacionar aquilo que escuta com certa frequência ao contexto em que é dito, firmando os primeiros significados de palavras. Dessa forma, são as palavras, e não os fonemas, que servem como unidade básica de representação da fala nas fases iniciais de

desenvolvimento (Santos e Navas, 2004, p.7). Pode-se compreender porque verbalizações sobre situações diárias e simples, como o anúncio de que é hora do banho, por exemplo, associado com o ambiente de uma banheira, água, sabonete, com sons e cheiros característicos, sendo estes elementos apresentados e verbalizados para a criança, irão suscitar sua atenção e escuta e possibilitar a consolidação e a compreensão de termos relacionados a este contexto. Importante observar como o aumento de vocabulário impulsiona a compreensão da linguagem e também a diferenciação de fonemas, pois o número de palavras acusticamente similares também aumenta, garantindo a implementação de representações fonológicas cada vez mais detalhadas e precisas (Santos e Navas, 2004, p.7).

A maior diferenciação de fonemas e estruturas fonológicas ‘comparadas às concorrentes’ garante representações fonológicas mais consistentes. É muito importante observar que, quando esses registros são estabelecidos de modo incompleto e impreciso, isso pode acarretar falhas no processamento fonológico em geral (Santos e Navas, 2004, p. 8), e, portanto, dificuldades na aprendizagem da leitura e na compreensão. Estes aspectos de diferenciação fonológica precisam ser desenvolvidos na primeira infância, pois são fundamentais para que um dia a criança alcance a consciência fonêmica e possa compreender como funciona o sistema alfabético de escrita. A consciência dos fonemas ou seja, o reconhecimento desse pequeno segmento sonoro que permite a distinção de significados nas palavras, é o nível mais elevado e abstrato da consciência fonológica, que inicia por níveis mais simples e naturais para a criança, como o da sílaba, e da intrassílaba, que leva

em conta o reconhecimento e a produção de rimas e aliterações. Estes níveis de reflexão intencional da estrutura sonora da linguagem se sobrepõem no desenvolvimento infantil, avançando em complexidade de acordo com o amadurecimento das habilidades cognitivas, que são acionadas para lidar com cada um deles ao longo do tempo. Por isso Anthony et al. (2003) definem o desenvolvimento da consciência fonológica como um *continuum* heterotípico, pois as crianças refinam habilidades adquiridas enquanto estão aprendendo outras novas. Por exemplo: uma criança já pode reconhecer que duas palavras rimam, têm algo ‘parecido’, porém não consegue ainda indicar o segmento rimado ou produzir uma palavra que rime com outra. A evolução das pesquisas em consciência fonológica mostra uma sequência geral de desenvolvimento, a partir de estudos com pessoas de diferentes línguas, idades e níveis de leitura. Evidenciaram-se basicamente dois padrões (Anthony et al., 2003): 1) as crianças tornam-se gradualmente mais sensíveis a partes menores das palavras conforme amadurecem; assim, podem identificar ou manipular sílabas antes de identificar ou manipular *onsets* e rimas, e podem identificar ou manipular *onsets* e rimas antes de poder detectar ou manipular fonemas individuais dentro de unidades intrassilábicas da palavra; 2) as crianças podem identificar palavras que soam de forma semelhante ou diferente antes que possam manipular sons dentro das palavras, e geralmente podem combinar/sintetizar informações fonológicas antes de segmentar informações de igual complexidade linguística.

Para que uma criança avance nessas habilidades de manipulação da estrutura sonora das palavras realça-se a importância de brincar com

as palavras e seus sons desde muito cedo. Parlendas, trava-línguas, versos, canções, por exemplo, oferecidos pelos adultos, captam e favorecem a atenção da criança à linguagem, pois a estimulam tanto pela graça dos sons semelhantes e melódicos como pelas trocas afetivas possibilitadas pela entonação da voz, a expressão facial, o olhar e a palavra dirigidas à criança. Neste sentido, a leitura partilhada de histórias, ou seja, a leitura em voz alta feita pelo adulto para os pequenos, constitui uma das práticas com maior impacto no futuro escolar da criança; essa prática possibilita ampliar o vocabulário, desenvolver a compreensão da linguagem oral, introduzir padrões morfossintáticos, despertar a imaginação, inculcar o gosto pela leitura, bem como estreitar o vínculo familiar (Carpentieri et al., 2011). Também o diálogo de qualidade com a criança é de suma importância. Desde cedo, pode-se observar uma comunicação não-verbal entre uma mãe e um filho, pois entre eles ocorrem variações de tónus (contrações e descontrações musculares), a manutenção do contato visual e expressões faciais que ‘conversam’ (Mousinho et al, 2008). A alternância de turnos de conversação, seja com respostas não-verbais, enquanto a criança ainda não fala, ou verbais, quando ela começa a estruturar a expressão linguística, possibilita sua inserção como interlocutor na linguagem, ora como quem escuta, ora como quem responde ao que é dito, ou propõe o tópico de conversação usando fala/gesto, que pode e deve ser interpretado pelo adulto. Falar com o pequeno numa altura em que ele possa visualizar a boca e a expressão facial do falante, facilita a integração dos aspectos visuais e auditivos, além de efetivamente o convocar à conversação. Os primeiros fonemas

que a criança produz são os de mais fácil visualização, realizados anteriormente na boca, produzidos com os lábios - /p/, /b/, /m/. Um pouco depois, surgem o /n/, /t/, /l/, também anteriores, e já envolvendo movimento de elevação de língua. Em seguida, gradualmente aparecem o /d/, /k/ (som do 'C'), /f/, /s/, /g/, /v/, /z/, /R/ (som dos 2 RR), /š/ (som do CH), /ž/ (som do J). Mais tarde, surgem fonemas com movimentos mais complexos, como /ñ/ - som do NH, /k/ - som do LH, e o /r/, chamado tepe, produzido com a vibração da ponta da língua atrás dos dentes incisivos superiores, fonema que exige maior controle muscular. Nesse processo de aquisição, também é preciso levar em conta a estrutura da sílaba, pois há maior facilidade de produção com a estrutura silábica de consoante-vogal (CV). A estrutura silábica predominante na língua portuguesa é consoante-vogal (CV), comum a todas as línguas do mundo, surgindo mais precocemente no processo de aquisição nos diferentes sistemas linguísticos (Matzenauer, 2004). A inversão desta ordem para vogal-consoante traz maior complexidade na produção. Quanto maiores as sílabas, envolvendo mais consoantes, as chamadas sílabas complexas, mais difícil é sua produção no período inicial da fala. Exemplo disso é a dificuldade que muitas crianças apresentam em completar a aquisição do /r/, pois este fonema pode estar no início de sílabas dentro da palavra (como em 'parede', 'careca'), no final de uma sílaba (como em 'corpo', 'forte'), ou num encontro consonantal, dificultando sua percepção (como em 'praça', 'creme'). Este fonema costuma ser o que completa o período de aquisição fonológica.

Em suma, pode-se verificar a importância da presença de adultos que conversem com as crianças desde cedo, especialmente os

pais, cuidadores e professores, pois é numa interação que convoca e oferece escuta à criança, dando-lhe espaço e valor na interlocução, que os aspectos linguísticos e cognitivos poderão ser acionados e desenvolvidos adequadamente; ‘as crianças precisam de oportunidades para conversar, o que requer tempo e espaço por parte do adulto para as ouvir e para falar com elas’ (SIM-SIM et al, 2008).

2 Vocabulário, desenvolvimento de frases e compreensão da linguagem

O domínio das palavras aos poucos transforma-se em possibilidade de elaboração de frase. Inicialmente, uma única palavra pode expressar um pensamento completo, que exige do interlocutor a interpretação e a devolução de um significado, o que permitirá gradualmente à criança expandir os enunciados, juntando duas palavras e depois utilizando palavras de ligação que tornam suas falas cada vez mais complexas em organização. Na fase inicial de diálogo, de uma ou de poucas palavras, por vezes sem domínio fonológico completo, o adulto precisa esforçar-se por ‘adivinhar’ e supor significado ao que a criança diz, num processo chamado ‘especularidade’ (Mousinho et al, 2008); há a repetição de partes da fala um do outro no enunciado, o que serve para o adulto dar o modelo correto e para a criança se apropriar dele (Rojo, 2006). Quando as crianças juntam palavras numa ideia ainda expressa de forma incompleta, o adulto pode auxiliar complementando o que ela diz, num processo chamado ‘complementaridade’ (Mousinho et al, 2008); a mãe complementa a

fala da criança, reorganizando-a ou fazendo acréscimos, sendo que quando a criança passa a dominar os nomes dos objetos também é capaz de fazer isso, participando com mais autonomia no diálogo (Rojo, 2006). Ao proporcionar o diálogo com a criança, com trocas de turnos, o adulto desempenha um papel de ‘reciprocidade’. A criança passa a usar reciprocamente, com o adulto, as diferentes formas de participar da conversa, passando também a fazer perguntas, discordar, ou fazer a proposição de uma atividade (Rojo, 2006). A reciprocidade indica grande avanço na linguagem da criança, possibilitando a gradual ampliação do que diz. Poderá contar e recontar histórias e suas experiências, elaborando frases cada vez mais completas e elaboradas (Rojo, 2006, p. 31).

A palavra possui um papel impulsionador para a fala da criança e é nela que reside a riqueza de significados e sentidos expressos e compreendidos na linguagem. A ampliação do vocabulário tem sido um dos aspectos mais destacados em importância quando se pensa no desenvolvimento da linguagem e aprendizagem das crianças. É uma aquisição que integra diferentes níveis de consciência linguística, como o fonológico, morfológico e semântico, possibilitando a compreensão da fala e da leitura. ‘Um vocabulário pobre constitui um obstáculo para a compreensão de textos’, como referido pelo PNA (2019). Podemos transpor tal afirmação para a compreensão da linguagem oral, ainda que nessa modalidade o contexto e a gestualidade auxiliem na compreensão do que é dito. O léxico mental agrega às palavras padrões de pronúncia, aspectos pragmáticos que orientam seu uso, frequência de uso, padrões sintáticos, grau de formalidade, relações lexicais, informação

morfológica, entre outras informações, pois neste as palavras são conectadas em redes semânticas e são atualizadas conforme as novas experiências de uso destas (Aitchison, 1987). As categorias semânticas vão se tornando mais elaboradas à medida que novas palavras são incorporadas e relacionadas com as pré existentes. Luria (1987) considera a palavra o elemento fundamental da linguagem. Esta nomeia as coisas, individualiza características, designa ações, relações e reúne objetos em determinados sistemas. A palavra torna-se um elo de toda uma rede de imagens que evoca, denominada rede semântica. Conforme Luria (1987, p.35), “aquele que fala, ou que escuta, contém, inibe, toda esta rede de palavras e imagens evocadas pela palavra, para poder escolher o significado imediato necessário no caso ou situações dadas”. Assim, ela se transforma na base da generalização (instrumento do pensamento) e meio de comunicação (instrumento da comunicação verbal).

Morais et al (2013) apontam que o degrau existente entre o vocabulário de crianças provenientes de meios desfavorecidos daquelas que provêm de um meio favorecido, em se tratando de condições socioculturais e de estimulação na interação e no ambiente, as leva a inícios e trajetórias escolares distintas. As crianças de meio sociocultural favorável possuem a vantagem de ter um vocabulário mais rico, e adquirem com maior rapidez as competências necessárias para aprenderem a identificar palavras escritas, ler com mais facilidade, praticarem a leitura com maior frequência, e, ‘por conseguinte, a lacuna entre as duas vai ser cada vez maior’ (Morais et al, 2013, p. 19). Dessa forma, a exposição e incentivo a um vocabulário mais amplo, que

permita ao indivíduo relacionar ideias, organizar e ampliar seu conhecimento de mundo, é necessária, desde muito cedo, e a escola infantil precisa estar atenta a esse aspecto, possibilitando uma experiência rica de ampliação de vocabulário a todas as crianças, especialmente às mais desfavorecidas. Pinto (2017) enfatiza um aspecto muito importante quanto a novos vocábulos; palavras com sonoridades mais estranhas às crianças não devem ser evitadas, antes pelo contrário, devem mesmo ser-lhes oferecidas, pois sentem-se atraídas por elas. A criança pode sentir certo prazer em pronunciar palavras diferentes em sonoridade; e esta estranheza a leva a perguntar-se sobre ‘o que será que esta palavra quer dizer’, o que termina por provocar a ampliação do seu léxico (p. 75).

É importante observar-se também que existem ligações profundas entre os diferentes níveis da linguagem. Por exemplo, quando se estimula a consciência fonológica, deve-se lembrar que esta integra uma das habilidades do processamento fonológico, que também envolve as operações de análise da informação (Capovilla e Capovilla, 2004; Anthony e Francis, 2005). Este processamento está integrado com a memória fonológica e o acesso à memória lexical. Ou seja, formas fonológicas e significações de palavras estão associadas no sistema de linguagem infantil (Morais, 1996, p.113). Como o acesso lexical é fundamental no processo de compreensão da leitura, verifica-se que ao estimular-se os níveis de consciência fonológica estaremos também beneficiando a ampliação e a reflexão sobre o vocabulário, bem como o amadurecimento da compreensão, e vice-versa (Lehnen-Wolff, 2009). Quando produzimos a fala, ocorrem processos de elaboração

conceitual, ativação lexical e fonológica; quando a ouvimos, o processo ocorre de forma inversa: a compreensão é ativada pela via fonológica, por meio da qual acessamos o léxico e o conceito/significado (Souza e Gabriel, 2012). Uma atividade como a leitura, que estimula a escuta e o acesso a significados, é grande fonte de aprendizado de novas palavras.

De um ponto de vista da Psicologia Cognitiva, no ato de compreender os processos de obtenção de informação funcionam basicamente da mesma forma entre as pessoas, mobilizando mecanismos mentais que captam a informação mediante os sentidos e a armazenam em estruturas esquemáticas do conhecimento (Colomer e Camps, 2008) . Assim, escutar a fala ou ler algo segue um processo semelhante de interpretação da informação; ocorre um reordenamento das redes em que estão organizados os conhecimentos, modificando as estruturas prévias ao entendimento da nova informação (p.33). O processo de compreensão é bastante complexo e envolve diferentes estruturas cerebrais. O modelo oferecido por Mayer (1985) destaca importantes aspectos que englobam: a *percepção* – através dela se dá a captação de determinado estímulo pelos sentidos e em estreita relação com as intenções do sujeito na seleção da informação; a *memória* – faculdade humana de vital importância para qualquer processo de obtenção e elaboração de informação, pois só se pode pensar a partir dos dados que o nosso cérebro dispõe em um determinado momento; a *representação de mundo* – que, nessa concepção teórica, utiliza a noção de esquemas, que são as estruturas mentais que o sujeito constrói na interação com o ambiente, e que organizam seu conhecimento e o modo

de usá-lo. Para ser realmente compreendida, a informação deve integrar-se nesses esquemas. Isso permite que os nossos conhecimentos não avancem como uma soma de informações, mas como um sistema de conexões que é ativamente reestruturado. Dessa forma, ‘há uma estreita colaboração entre os processos de compreensão oral e os processos de compreensão escrita’, refere Megherbi (PNA, 2019, p.34).

O estímulo para brincadeiras que auxiliem a criança a desenvolver atenção são desejáveis, especialmente jogos que exijam escuta (localizar fonte sonora, discriminar diferentes sons de animais ou da natureza, descobrir uma sequência de sons, identificar vozes, ouvir canções, e tantas outras). Atividades dessa natureza auxiliam a criança a categorizar sons e discriminá-los em frequência, duração, intensidade, bem como favorece as habilidades de reconhecimento da fala no ruído, ordenação de frequências, e percepção sonora focando figura-fundo na sua escuta. A leitura em voz alta feita pelo adulto é uma das importantes atividades que proporciona às crianças a possibilidade de acionarem a capacidade de aprender a ouvir, o que lhes exige certo esforço de atenção (Pinto, 2017, p.56). Também as rimas, que marcam a vogal tônica até o final da palavra, favorecem o desenvolvimento da atenção e a escuta. Quando os versos são oralizados, as rimas geram uma cadência rítmica que facilita a memorização dos poemas e de cantigas infantis. Isso propicia que as crianças foquem a atenção nas palavras do texto, identifiquem semelhanças e diferenças sonoras que alteram significados, experimentem realizar segmentações e reconheçam correspondências sonoras da linguagem oral com a escrita (Lehnen-Wolff, 2019).

A compreensão textual pode e deve ser estimulada desde muito cedo, levando em conta obras adequadas às diferentes faixas etárias. Inicialmente, os livros infantis costumam ter o predomínio de figuras associadas a frases mais curtas, que captam a atenção e são mais facilmente assimiladas pela criança. Assim, na repetição do contato com este tipo de livro, as palavras e ilustrações são reconhecidas, nomeadas, e a criança começa a ter a expectativa e a antecipar o que virá na página seguinte. Progressivamente os textos aumentam em extensão e complexidade de frases e vocabulário, apoiados por ilustrações que também facilitam este processo. Pereira e Scliar-Cabral (2012) pontuam que, quando o texto é o foco da consciência, é preciso levar em consideração os planos linguísticos que se inter-relacionam e se amarram neste – o fônico, o morfológico, o sintático, o léxico-semântico, o pragmático e o textual -, aspectos que devem ser levados em consideração e estimulados nas reflexões das crianças.

Considerações Finais

Nesta revisão com a proposta de associar comportamentos de linguagem oral que são “raízes” dos comportamentos de leitura e de escrita, foi possível verificar a importância de que estes sejam estimulados e amparados pelos adultos que convivem com a criança. Igualmente, é fundamental que a escola esteja atenta à qualidade do desenvolvimento da criança que chega aos bancos escolares, observando as consistências e inconsistências na organização da linguagem, o que possibilita intervenções mais adequadas no processo

de aprendizagem. Pode-se, assim, resgatar determinadas habilidades que são anteriores ao que a criança precisa desenvolver no seu processo de aquisição de leitura e escrita.

Palavras, fonemas, frases e textos são vivenciados primeiro oralmente, para então serem referência para as aprendizagens de escrita e leitura. E são experimentados pela criança pela voz dos adultos, que possuem a fundamental tarefa de apresentar e verbalizar o mundo aos pequenos que estão em desenvolvimento, para que se situem e pertençam à linguagem. Pinto (2017) resume de forma lapidar o significado deste processo:

Cada um possuirá uma língua matriz particular provinda de seu percurso próprio porque lê textos diferentes, percorre trajetos heterogêneos no campo da(s) literacia(s) e desenha objetivos distintos de acordo com seus desejos. Não restam dúvidas de que, a ser assim, são necessários grandes esforços para que cada identidade se manifeste no seu melhor. Ou oralmente ou por escrito, a língua projeta o que se investe nela (p. 53).

Referências

AITCHISON, J. **Words in the mind: an introduction to mental lexicon**. Oxford, Basil Blackwell, 1987

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

ANTHONY, J. L.; LONIGAN, C. J.; DRISCOLL, K.; PHILLIPS, B. M.; BURGESS, S. Phonological Sensitivity: a quasi-parallel

progression of word structure units and cognitive operations. **Reading Research Quarterly**, n.38, p. 470-487, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA - Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**, 2019.

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

CARPENTIERI, J. et al. **Family Literacy in Europe.: using parental support initiatives to enhance early literacy development**. London: NRDC, Institute of Education, 2011.

COLOMER, T; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DEHAENE, S. **Os neurônios da Leitura – como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Trad. por Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DODANE, C. A emergência da Linguagem: os dados da percepção. In: ROCHA, Nildicéia et al (org) **Novas práticas em pesquisa sobre a linguagem: rompendo fronteiras**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.

GOLBERT, C. S. **A evolução psicolinguística e suas implicações na alfabetização: teoria – avaliação – reflexões**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

LAMPRECHT, R. R., et al. **Aquisição Fonológica do Português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

LEHNEN-WOLFF, C. **Compreensão de história e consciência fonológica de crianças pré-escolares**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, PUCRS, 2009.

LEHNEN-WOLFF, C. - Poemas na alfabetização: benefícios à linguagem que vão além da imaginação. In: PEREIRA, Vera

Wannmacher; SCHERER, Ana Paula Rigatti. **Alfabetização: estudos e metodologias de ensino em perspectiva cognitiva**. Porto Alegre: Edipucrs, 2019.

LURIA, A. R.. **Pensamento e linguagem - as últimas conferências de Luria**. Trad. Diana M. Lichstenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MATZENAUER, C. L. B.. Bases para o entendimento da aquisição fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter et al. **Aquisição Fonológica do Português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

MAYER, R. **El futuro de la psicología cognitiva**. Madrid: Alianza Editorial, 1985.

MORAIS, J.; LEITE, I.; KOLINSKY, R.. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem. In: MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia (org.). **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013.

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

MOUSINHO, R.; SCHMID, E.; PEREIRA, J.; LYRA, L.; NÓBREGA, V.. Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso. **Rev. Psicopedagogia**; 25 (78): 297-306.

PEREIRA, V. W.; SCLIAR-CABRAL, L. **Compreensão de textos e consciência textual - Caminhos para o ensino nos anos iniciais**. Florianópolis: Insular, 2012.

PINTO, M. G. C. **Nos bastidores da iniciação à entrada no mundo da escrita**. Do CALE a intervenções e pressupostos de ordem cognitiva e neurológica. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto, 2017.

ROJO, R. **Desenvolvimento e apropriação da linguagem pela criança**. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

SANTOS, M. T. M.; NAVAS, A. L. G. P. **Distúrbios de Leitura e Escrita: teoria e prática**. 2ed. São Paulo: Manole, 2004.

SCLIAR-CABRAL, L. **Sistema Scliar de Alfabetização**. Fundamentos. Florianópolis: Lili, 2013.

SCHIRMER, C. R.; FONTOURA, D. R.; NUNES, Magda L. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. In: **Jornal de Pediatria** - Vol. 80, Nº2(supl), 2004. p. S95-S103.

SIM-SIM, I; SILVA, A. C.; NUNES, C. **Linguagem e comunicação no jardim-de-infância**: textos de apoio para educadores de infância - Lisboa, 2008.

SOUZA, L. B.; GABRIEL, R. Palavras no cérebro: o léxico mental / Words in the brain: the mental lexicon. **Letrônica**. Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 3-20, jul./dez., 2012

ZORZI, J. L.; HAGE, S. R. V. **PROC – Protocolo de observação comportamental**. São José dos Campos: Pulso, 2004.

FATORES COGNITIVOS, EMOCIONAIS E AMBIENTAIS ENVOLVIDOS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS

Denise Balem Yates²⁵

Aline Riboli Marasca²⁶

Introdução

Estudos iniciais sobre preditores para o sucesso na alfabetização e na transição da educação infantil para a educação básica enfocaram os aspectos cognitivos envolvidos nesses processos (Duncan et al., 2007). Destacaram-se nessas pesquisas habilidades como atenção, funções executivas, memória de trabalho, vocabulário e inteligência. Ainda no contexto cognitivo, vem sendo observada a influência de processos linguísticos mais específicos, como nomeação automática rápida e consciência fonológica (Kanderl et al., 2019). Mais recentemente tem-se investigado também a importância de competências socioemocionais para a aquisição da leitura, como a regulação emocional e comportamentos pró-sociais, os quais levam à competência social precoce das crianças em fase pré-escolar e escolar inicial (Blankson et al., 2017). Além de aspectos individuais (mas

²⁵ Universidade Federal do Rio Grande do Sul

²⁶ Universidade Federal do Rio Grande do Sul

influenciados pelo ambiente), como os fatores cognitivos e emocionais, o desempenho infantil na alfabetização é fortemente relacionado à literacia ou letramento e ao nível socioeconômico familiar (Lima et al., 2020). O presente capítulo se propõe a fazer uma revisão assistemática da literatura sobre os fatores cognitivos, emocionais e ambientais envolvidos na alfabetização, visando instrumentalizar o profissional que atua com essa temática a ter um olhar atento para a complexidade dos precursores da aprendizagem da leitura e escrita em idade precoce.

Pesquisas sobre aspectos cognitivos envolvidos no processo de alfabetização

A cognição é definida como a habilidade de adquirir conhecimentos e compreender informações, e ocorre através de uma série de processos ou funções, tais como sensação, percepção, habilidades motoras e práxicas (construtivas), atenção, memória, funções executivas, velocidade de processamento e linguagem (Harvey, 2019). A aquisição das habilidades de leitura e escrita dependem do funcionamento de todos esses componentes, desde a capacidade de enxergar e perceber formas e sons, planejar e executar movimentos motores, estar atento aos estímulos visuais e auditivos, recordar a associação entre grafemas e fonemas, manipular informações mentalmente (como a junção da representação sonora dos grafemas decodificados) e de forma razoavelmente rápida, levando à compreensão e expressão verbal com intenção comunicativa.

Nesta seção serão enfocados os resultados de estudos que demonstram o envolvimento de habilidades cognitivas mais gerais (inteligência) no desempenho de leitura e escrita, bem como de processos específicos, como extensão do vocabulário, capacidade atencional, funções executivas, memória de trabalho, nomeação automática rápida e consciência fonológica. Embora não sejam revisados aqui os processos mais básicos de cognição, é sempre relevante recordar a importância da verificação de habilidades de percepção visual e auditiva, bem como de habilidade motora fina em crianças que apresentam dificuldades na alfabetização.

A relação entre a inteligência e as habilidades de leitura e escrita ocorre de forma complexa. O nível de inteligência é descrito como um importante moderador para o desempenho em tarefas de leitura e escrita entre crianças com e sem transtornos específicos de aprendizagem (Kudo; Lussier; Swanson, 2015). Estudos de meta-análise (Hoskyn; Swanson, 2000; Stuebing et al., 2002) compararam o desempenho em leitura e escrita de crianças com baixo nível de inteligência geral com crianças com transtorno específico de aprendizagem e inteligência média. Foi encontrado que os dois grupos são mais parecidos do que distintos em habilidades relacionadas à leitura, especialmente no que se refere a prejuízos de decodificação e segmentação fonológica, nomeação rápida e memória de trabalho verbal. Alloway e Alloway (2010) propõem, a partir de seu estudo, que a memória de trabalho é um preditor mais significativo do que o quociente intelectual para o sucesso acadêmico. O compartilhamento de prejuízos entre os grupos possivelmente se dá pela relação entre a inteligência e outras funções

cognitivas, como memória de trabalho, memória verbal e habilidades sintáticas, compreensão leitora e habilidades fonológicas. Na mesma direção, Kortteinen, Närhi e Ahonen (2009) observaram que o desempenho em tarefas de leitura e escrita em um grupo de adolescentes com inteligência média e em um grupo com inteligência limítrofe (inteligência inferior a um desvio-padrão abaixo da média), ambos sem transtorno específico de aprendizagem, foram semelhantes. Os autores defendem que o critério atualmente vigente de discrepância entre o QI e o desempenho em tarefas padronizadas de escrita e leitura para o diagnóstico de transtorno específico de aprendizagem é inadequado, uma vez que não foram encontradas interações entre o QI e o desempenho de pessoas com o transtorno.

Entre as habilidades cognitivas específicas, a atenção está entre os fatores de maior influência na aprendizagem e no sucesso escolar (Posner et al., 2014). O papel da atenção visual no processamento da leitura envolve selecionar, reconhecer e analisar os estímulos (Gonçalves et al., 2017). Durante a aquisição da leitura esse processo ocorre de forma escandida, no qual a criança realiza uma avaliação das letras da palavra apresentada para então relacioná-las entre si e, posteriormente, acessar seu significado (Vidyasagar; Pammer, 2010). Estudos longitudinais sugerem que o desenvolvimento da atenção visual em pré-escolares prediz a aquisição da leitura (Franceschini et al., 2012).

Além da atenção visual, também as funções executivas compreendem uma série de habilidades nucleares que ocorrem de forma simultânea (Diamond, 2013), como flexibilidade cognitiva (capacidade

de adaptação a diferentes circunstâncias e de alternância entre contextos), memória de trabalho (capacidade de manter informações na consciência por um curto período de tempo e manipulá-las) e inibição (inibição de resposta e controle de interferência). Essas funções facilitam o planejamento, a resolução de problemas, a manutenção do foco durante as aulas e a persistência em tarefas difíceis e em atividades dirigidas a um objetivo (Jones et al., 2016). Tais habilidades são elementares para a aquisição de habilidades como leitura, escrita e raciocínio matemático durante a educação infantil e o ensino fundamental (Blankson et al., 2017).

A memória de trabalho é um componente das funções executivas e envolve o controle, a regulação e a manutenção ativa de informações relevantes à disposição para utilização em raciocínios ou outras atividades cognitivas complexas (Castles; Rastle; Nation, 2018). A memória de trabalho possibilita manter na consciência informações necessárias para a decodificação de palavras e resgata da memória de longo prazo informações importantes para a compreensão daquilo que é lido (Fernandes; Murarolli, 2016). De acordo com esse entendimento, pesquisas encontraram uma forte associação entre a capacidade de memória de trabalho e a habilidade de compreensão leitora ao longo da vida, as quais também estão relacionadas à extensão de vocabulário e a capacidade de estabelecer inferências (Daugaard; Cain; Elbro, 2017).

Entre as habilidades linguísticas fortemente relacionadas à alfabetização estão a consciência fonológica e a nomeação automática rápida. A consciência fonológica se refere à capacidade de identificar e manipular segmentos fonológicos em palavras faladas. A nomeação

automática rápida consiste na habilidade de nomear séries de letras, dígitos, objetos ou cores o mais rápido possível (Kanderl et al., 2019). As duas habilidades foram apontadas como significativamente associadas ao desenvolvimento da leitura na infância, com mais intensidade do que fatores gerais como idade e QI não verbal (Araújo et al., 2015; Melby-Lervåg; Lyster; Hulme, 2012). A consciência fonológica e a nomeação automática rápida auxiliam na compreensão e automatização das relações entre a língua falada e o sistema de escrita que está sendo aprendido. A consciência fonológica tem sido considerada o preditor mais significativo da habilidade de leitura de crianças pequenas, enquanto a nomeação automática rápida se mostra mais associada com a leitura de crianças mais velhas (Landerl et al., 2013).

Essas e várias outras funções cognitivas são extremamente relevantes para a alfabetização infantil. O foco no estudo dessas habilidades é certamente necessário, mas não deve ofuscar a importância do desenvolvimento socioemocional para a aquisição das habilidades de leitura e escrita e transição para o período escolar (Blankson et al., 2017).

Pesquisas sobre competências socioemocionais no período da alfabetização

A entrada para a escola gera uma série de novos desafios para a criança, relacionados à aprendizagem formal de habilidades de leitura e

escrita, ao manejo do comportamento, à relação com pares e com a figura de autoridade de educadores, o que pode eliciar diferentes emoções. Nesse contexto, é exigido da criança um repertório de habilidades emocionais e sociais para lidar com essa realidade, que, de alguma forma, podem facilitar ou gerar barreiras para o processo de alfabetização.

As associações entre componentes cognitivos e variáveis escolares, como a alfabetização e o desempenho acadêmico, são bem documentadas pelos pesquisadores (Blankson et al., 2017). Entretanto, percebe-se o aumento do interesse sobre outros aspectos individuais ligados ao desenvolvimento socioemocional, considerando suas implicações não apenas para a fase escolar, mas para o futuro profissional e o comportamento em sociedade (Nakano; Moraes; Oliveira, 2019). A importância de habilidades socioemocionais no contexto escolar também é ressaltada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC; Ministério da Educação [MEC], 2017), orientada pela Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB; Brasil, 1996), que fortalecem a visão de uma formação integral do aluno. A temática ainda recebe destaque pelas evidências que indicam seu poder para influenciar a relação entre cognição e desempenho acadêmico (Valentini; Laros, 2014), salientando a necessidade de compreensão sobre essas habilidades e quais variáveis compõem esse construto.

É comum encontrar na literatura o termo competências socioemocionais ou habilidades socioemocionais para sintetizar diferentes aspectos não-cognitivos envolvidos no processo de aprendizagem de crianças, adolescentes e adultos. Apesar da

complexidade do construto, tendo em vista sua abrangência, este tem sido relacionado a uma composição de habilidades emocionais e sociais que contribuem para o desenvolvimento e ajustamento dos indivíduos, favorecendo seu bem-estar ao longo da vida (Marin et al., 2017). As habilidades emocionais teriam como objetivo manter o engajamento emocional positivo e manejar as emoções (em seus diferentes tipos e intensidades) e suas especialidades incluiriam a consciência, a identificação e a expressão emocional, o conhecimento emocional (sobre suas emoções e as dos outros) e a regulação emocional (Deham; Zinsser; Brown, 2006). Por sua vez, as habilidades sociais incluiriam a capacidade de estabelecer relações positivas com pares e professores, iniciar e manter amizades, comunicar-se de maneira assertiva nos relacionamentos interpessoais, e expressar comportamentos pró-sociais (Denham, 2006; Denham et al., 2012). Na prática, observa-se que habilidades emocionais e sociais operam e geram consequências associadas, que podem contribuir ou, de alguma forma, dificultar a aprendizagem nos anos iniciais.

O desenvolvimento das habilidades emocionais envolve dimensões psicológicas, biológicas e contextuais, e estas irão exercer um papel importante na forma como as crianças se relacionam com os diferentes ambientes nos quais estão inseridas (Halle; Darling-Churchill, 2016). Ele acompanha as aquisições da cognição e da linguagem, tornando as manifestações da criança cada vez mais complexas e elaboradas (Maggio; Zapulla; Pace, 2016). Fazem parte dessas habilidades a identificação, nomeação e expressão emocional, tanto sobre as próprias emoções, quanto na criação de um senso

empático com os outros. Também a compreensão de que a expressão emocional tem uma função social (por exemplo, para defender-se, é útil fazer uma expressão facial de raiva) e que muitas vezes aquilo que sentimos no nosso interior é diferente do que deixamos transparecer (como quando se recebe um presente que não gosta, se agradece e evita emitir expressões de desagrado, mesmo que seja a forma como se está sentindo).

As habilidades de reconhecimento e expressão emocional estão associadas ao sucesso escolar de crianças, tendo em vista seus benefícios para os relacionamentos com os pares e educadores, o que contribui para gerar um ambiente escolar mais favorável para o aprendizado (Denham et al., 2012). Por exemplo, a incapacidade de reconhecer os sinais emocionais de um colega pode levar a problemas na interpretação e a conflitos derivados da situação, o que afeta de maneira negativa o espaço escolar. Além de colaborar para o ambiente de ensino, a criança que apresenta melhor compreensão emocional pode também ser mais habilidosa para conversar sobre como se sente com a situação de aprendizagem, fazendo com que receba mais ajuda dos professores durante uma tarefa desafiadora, contribuindo com os seus resultados (Blankson et al., 2017).

A capacidade de identificação, nomeação e expressão emocional é relacionada a uma habilidade fundamental para a prontidão e o sucesso escolar, a regulação emocional. A regulação emocional é definida como os processos envolvidos em monitorar, avaliar e modificar as reações emocionais, quanto a sua intensidade, a duração ou a outros parâmetros da experiência emocional, geralmente

orientadas a um objetivo (Thompson, 1994). Assim, conseguir reconhecer os estados emocionais internos torna as crianças mais habilidosas para manejá-los. Esse manejo pode servir para reduzir os efeitos das emoções negativas, por gerarem aversão ou serem angustiantes para a criança, ou de emoções positivas, que podem ser muito intensas para o contexto, ocasionando prejuízos. Também é útil para amplificar algum estado emocional, conforme o objetivo daquele momento, como, por exemplo, chorar para obter ajuda da professora (Denham et al., 2006).

O desenvolvimento da regulação emocional começa nos primeiros anos de vida e tem ganhos significativos no período pré-escolar e nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse período, as crianças já tem mais amadurecidas funções cognitivas importantes para controlar impulsos, manter e alternar a atenção, e flexibilizar o pensamento, assim como tem ampliado seu vocabulário e a capacidade de comunicação verbal, o que colabora para o uso de estratégias de regulação mais elaboradas (Zelazo; Cunningham, 2007). Assim como a família, no espaço escolar, os professores contribuem significativamente para o desenvolvimento da regulação emocional, proporcionando experiências que promovem a aquisição de diferentes estratégias (Silkenbeumer; Schiller; Kartner, 2018).

Em estudos que revisam a literatura sobre a temática, é identificado que boas habilidades em regulação emocional trazem benefícios para o desempenho escolar, mesmo quando se é controlado o efeito de variáveis cognitivas, como o potencial intelectual (Harrington et al., 2020). Nesses estudos, é apontado que a contribuição

das habilidades adaptativas de regulação emocional ocorre pois estas crianças tendem a apresentar menor desatenção, sendo mais suscetíveis a manter o foco na tarefa e engajar-se para concluí-las. Da mesma forma, encaram de maneira positiva os desafios acadêmicos, o que promoveria um melhor aprendizado e notas mais elevadas.

Nessas condições, fica claro como as habilidades emocionais são cruciais para manejar as demandas sociais, que, nas fases iniciais do processo de escolarização formal, são intensas para as crianças. Diversas habilidades são necessárias durante esse período, como ser capaz de inserir-se em uma brincadeira conjunta, iniciar ou manter conversas, alternar turnos, cooperar, buscar ajuda, negociar ou expressar-se em um grupo (Denham et al., 2012). É identificado que crianças mais competentes socialmente tendem a demonstrar menos problemas de comportamento na escola e a ter mais motivação, persistência e atitudes positivas frente ao aprendizado, recursos fundamentais para a fase da alfabetização (Ziv, 2013).

Acredita-se que uma das formas em que a presença de habilidades sociais pode contribuir para o sucesso escolar ocorre pelo fato de as crianças terem mais facilidade em se expressar, aumentando a participação em sala de aula (Ladd; Burgess, 2001), sendo capazes, por exemplo, de pedir explicações adicionais sobre informações que não compreenderam ou solicitar auxílio no momento de executar uma tarefa. Na mesma direção, verifica-se que crianças socialmente habilidosas tem melhores desfechos na alfabetização, por evidenciarem maior engajamento nas tarefas escolares, pois podem escutar mais atentamente a uma história, responderem a perguntas e colaborar

com as propostas feitas em sala de aula (Vitiello; Williford, 2016). Além disso, a manifestação de comportamentos pró-sociais pode facilitar a ajuda de pares e de educadores, incrementando o desenvolvimento de habilidades alfabéticas (Medford; Mcgeown, 2016).

Assim como um desenvolvimento positivo de habilidades socioemocionais tem poder de favorecer as aquisições no período escolar inicial, a ocorrência de prejuízos nestas competências também geram impactos nos desfechos acadêmicos. Por exemplo, não conseguir manejar emoções intensas, como reagir a frustrações com agressões, pode levar a dificuldades no ajuste à escola, pelo distanciamento dos colegas e problemas para enfrentar os desafios da aprendizagem. A desregulação emocional e as dificuldades nas habilidades sociais frequentemente estão associadas a problemas de comportamento, prejuízos na relação com pares e presença de sintomas de psicopatologia na infância (Cole et al., 2009; Marin; Borba; Bolsoni-Silva, 2018). De modo especial, verifica-se uma queda no desempenho escolar de crianças e adolescentes que manifestam tais dificuldades ao longo do tempo (Borba; Marin, 2017), o que alerta a necessidade de ações preventivas e interventivas nas primeiras etapas do processo de escolarização.

A ocorrência de sintomas de psicopatologia pode atingir a alfabetização de diferentes formas. Por exemplo, a presença de sintomas internalizantes (como ansiedade, rebaixamento do humor e queixas somáticas) pode fazer com que as crianças despendam menos esforço ou atenção em atividades de leitura devido a preocupações e

pensamentos negativos (Jalongo; Hirsh, 2010). Um estudo longitudinal realizado com crianças em etapa de alfabetização apontou que, apesar de as associações estatísticas serem fracas, a ocorrência de problemas de comportamento e dificuldade no relacionamento com pares apresentava um impacto negativo no desenvolvimento de habilidades pré-alfabéticas (Medford; Mcgeown, 2016).

Outros tipos de sintomas podem estar relacionados com a própria situação de aprendizagem. Não é rara a ocorrência de ansiedade de desempenho na escola e, por vezes, esta pode afetar domínios específicos relacionados à alfabetização. Nos últimos anos, verifica-se um crescente de publicações que trata sobre a ansiedade de leitura, definida como uma reação intensamente desagradável experienciada por alguns alunos quando realizam uma tarefa de leitura, sendo considerada um tipo específico de fobia (Piccolo et al., 2017). Nesses quadros, os conteúdos de leitura, letras, palavras e frases são associados a emoções negativas, fazendo com que o indivíduo tenda a evitar esse tipo de atividade. Embora ainda não se tenha clareza sobre todas as variáveis envolvidas nas situações de ansiedade na área da aprendizagem, é apontada a influência da auto-eficácia e o auto-conceito nesses casos. Em um estudo realizado com crianças do segundo ano escolar de Israel, foi identificado que os alunos com percepção negativa sobre sua competência para leitura apresentavam maior ansiedade para ler e, conseqüentemente, atitudes de evitação da tarefa (Katzir; Kim; Dotan, 2018).

O papel de características individuais relacionadas ao sentimento de competência e uma visão positiva sobre suas qualidades

e atributos é frequentemente apontado pela literatura como um fator que influencia no desenvolvimento de habilidades escolares básicas (Galla; Wood, 2012; Yang et al., 2018). Um estudo desenvolvido com uma amostra de alunos brasileiros de 6 a 14 anos verificou que a presença de características psicológicas positivas (conforme pontuadas pelos participantes em medida de autorrelato) foi capaz de amortecer as associações negativas de prejuízos cognitivos e sintomas de psicopatologia nos desfechos escolares (Hoffmann et al., 2016). A forma como a criança percebe a si e a sua competência diante de tarefas desafiadoras do aprendizado faz parte do desenvolvimento socioemocional, de modo que tais achados novamente lançam luz à relevância desses fatores ao lidar com os alunos que estão em período de aquisição das habilidades escolares básicas.

Pesquisas sobre fatores ambientais relacionados à alfabetização

Além dos fatores cognitivos e socioemocionais relacionados ao aprendizado da leitura e escrita em crianças que ingressam na escola, também o nível socioeconômico e a literacia ou letramento familiar vem se mostrando preditores importantes no desempenho acadêmico bem-sucedido nos primeiros anos do ensino fundamental (Lima et al., 2020). Tem-se observado que discrepâncias entre o nível socioeconômico das crianças (geralmente calculado como uma combinação do nível educacional, renda e a ocupação dos pais) influenciam em medidas de desempenho linguístico, de funções

executivas, memória e quociente intelectual (Brito et al., 2017; Noble et al., 2015; Piccolo et al., 2016).

Além do prejuízo em fatores cognitivos, também o atraso na aquisição de habilidades linguísticas como vocabulário, nomeação automática rápida e consciência fonológica ocorrem com mais frequência entre crianças de baixo nível socioeconômico, mesmo antes do ingresso no ensino fundamental (Souza, 2019). As disparidades socioeconômicas estão mais frequentemente associadas a variações em práticas parentais e em estimulação cognitiva, assim como no ambiente linguístico familiar. Cabe fazer uma ressalva acerca dos estudos que investigam as diferenças no processo de aprendizagem de crianças de diferentes níveis socioeconômicos. A literatura aponta que o vocabulário oral apresenta uma relação causal com a compreensão de leitura (Chang; Monaghan, 2019). Tornaram-se bastante populares os estudos que demonstram a ocorrência de um “*language gap*” entre crianças de baixo nível socioeconômico, em contraposição às de níveis médio e alto, durante os primeiros três anos de vida e posteriormente. O estudo original que apresenta este conceito (Hart; Risley, 1995) defende que crianças de nível sócioeconômico baixo escutam ao longo dos três primeiros anos de vida 30 milhões de palavras a menos do que as de famílias de classe média ou alta. Posteriormente inúmeras pesquisas investigaram outros prejuízos linguísticos associados ao nível socioeconômico. Vários autores nas áreas das ciências humanas (ver Johnson, 2020) criticam tanto os métodos utilizados pelos autores originais, como a compreensão simplista de que os déficits linguísticos isoladamente levam aos prejuízos na aprendizagem de crianças de baixo

nível sócio-econômico. Tal entendimento muitas vezes levou a programas de políticas públicas que propunham que a exposição a uma linguagem mais rica e variada seria suficiente para o aprendizado bem sucedido, dispensando medidas que melhorassem a renda e a qualidade de vida das crianças de baixo nível socioeconômico e suas famílias.

Tendo essa crítica em mente, é importante compreender que a influência do nível socioeconômico na alfabetização é uma variável complexa, que exige investimentos em múltiplas frentes para permitir um aumento na qualidade do aprendizado das crianças nas séries iniciais. Assim como a exposição à linguagem oral variada e rica influencia na aquisição da linguagem oral e na compreensão de leitura, também a literacia ou letramento familiar impacta na aprendizagem da linguagem escrita. A literacia ou letramento familiar consiste no conjunto de interações que ocorrem nas redes familiares das crianças antes e durante a aprendizagem formal da língua e das culturas escritas na escola (Inoue, 2020). O modelo de literacia familiar (Sénéchal; Lefevre, 2002) propõe a existência de dois tipos de interações: as formais (relacionadas ao código) e as informais (relacionadas ao significado). As formais engajam as crianças diretamente com as letras escritas através do ensino da leitura e da soletração. As informais focam mais no significado relacionado às letras, como na atividade de leitura compartilhada do responsável com a criança. A avaliação das atividades formais se dá pela contabilização da frequência com que o pai ensina as letras ou palavras para seu filho, enquanto na investigação das atividades informais é coletado com que frequência o pai realiza leituras compartilhadas com a criança ou qual seu acesso a recursos de

letramento (como o número de livros infantis em casa). Vários estudos identificaram que as atividades formais são associados à posterior habilidade de leitura pela rota fonológica e que as atividades informais são associadas à habilidade de leitura relacionada a capacidades verbais orais, como o vocabulário (ver Sénéchal; Whissell; Bildfell, 2017).

Vale mencionar também que a qualidade do ensino é outra variável relevante e multifatorial, possuindo associações significativas com fatores como nível sócioeconômico, disponibilidade de recursos, envolvimento familiar no aprendizado, quantidade e qualidade de estimulação cognitiva (Gardinal; Marturano, 2007). Lima et al. (2020) utilizaram em seu estudo o nível do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos participantes, calculado com base nas taxas de aprovação da escola e a performance dos estudantes em testes padronizados de avaliação do ensino, como a Prova Brasil e o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica). Foi encontrada na pesquisa uma associação entre o IDEB e o nível socioeconômico com o nível de fluência e acurácia de leitura de palavras irregulares, indicando uma relação da qualidade do ensino e do nível socioeconômico com a capacidade de leitura lexical, importante para a fluência de leitura.

Interrelações entre aspectos cognitivos, socioemocionais e ambientais na alfabetização

Apesar deste capítulo ter se aprofundado sobre as variáveis cognitivas, socioemocionais e ambientais separadamente, entende-se

que estas são interdependentes e suas múltiplas dimensões devem ser consideradas para o entendimento integral do aluno. Embora a maioria dos estudos acessem essas variáveis individualmente, algumas publicações buscam uma proposta integrativa.

Alguns pesquisadores acompanharam 1364 crianças da fase pré-escolar até o 5o ano escolar, interessados em analisar as dimensões relacionadas à prontidão escolar, entre elas o desenvolvimento cognitivo, as habilidades pré-acadêmicas, as habilidades sociais, o ajustamento socioemocional e indicadores gerais de saúde (Pace et al. 2019). Os achados apontam que as habilidades cognitivas, pré-acadêmicas e sociais na entrada para a escola foram fortes preditores da performance escolar do 1º ao 5º ano. Os autores enfatizam a importância das habilidades de linguagem na entrada para a escola, pois foi a variável que apresentou influência em um maior número de desfechos: o desempenho em linguagem, matemática, leitura e habilidades sociais. Curiosamente, a linguagem foi uma preditora mais forte do desempenho em leitura do que as próprias habilidades de leitura na entrada para a escola. Esse achado se torna importante para tranquilizar responsáveis que almejam “antecipar” as habilidades de leitura das crianças durante o ingresso no ensino fundamental - habilidades em leitura no primeiro ano não definem o desempenho futuro em leitura.

Outra publicação similar analisou dados de 1292 crianças que viviam em comunidades rurais de baixo nível socioeconômico nos Estados Unidos, durante o período da pré-escola até o 3º ano escolar (Burchinal et al., 2020). Seu foco foi a avaliação de seis habilidades

pré-escolares relativas ao domínio acadêmico (habilidades matemáticas e de leitura), cognitivo (linguagem e funções executivas) e socioemocional (sintomas internalizantes e externalizantes) como preditores do desempenho em matemática, leitura e desfechos socioemocionais. Conforme os resultados, crianças com habilidades cognitivas mais desenvolvidas e menores prejuízos socioemocionais adquirem mais rapidamente novas habilidades na escola.

Há também registros de publicações que analisam etapas anteriores do desenvolvimento da criança, de modo a prever o desenvolvimentos dessas habilidades pré-escolares. Uma investigação com 577 crianças dinamarquesas de até três anos de idade buscou delinear quais as habilidades precursoras da prontidão escolar (Slot; Bleses; Jensen, 2020). Foram incluídos múltiplos domínios de variáveis, especificamente a linguagem, a linguagem matemática, as habilidades numéricas e as habilidades socioemocionais. As conclusões desta pesquisa revelam que a linguagem novamente assumiu um papel significativo, assim como a presença de habilidades socioemocionais, para o desenvolvimento dos outros domínios para a prontidão escolar.

As pesquisas apresentadas enfatizam a necessidade de tomar os diferentes domínios do desenvolvimento infantil como variáveis interrelacionadas no processo de aprendizagem desde a educação infantil até os primeiros anos escolares. Isso gera implicações para a prática de pesquisa, à medida que análises de dados mais robustas devem ser empregadas para a manipulação de um grande número de variáveis. Da mesma forma, para a prática profissional, lançam uma luz para os elementos que devem ser enfatizados em programas de

estimulação e orientação sobre o desenvolvimento infantil, considerando suas consequências para a aprendizagem formal. Entende-se que o bom desenvolvimento de tais variáveis formam uma base sólida para melhores desfechos acadêmicos, aumentando a qualidade de vida ao longo do tempo.

Conclusão

O presente capítulo demonstrou a relevância e interconexão dos fatores cognitivos, emocionais e ambientais envolvidos na alfabetização de crianças. Trata-se de uma rede complexa e interdependente, que revela como a aquisição das habilidades de leitura e escrita exigem o bom desempenho de muitas outras funções e relações. Apesar de ter sido traçado um amplo panorama, sabe-se que outros aspectos ainda virão a ser descobertos pela ciência, conjugando pesquisas de áreas como Pedagogia, Linguística, Fonoaudiologia, Psicologia, Neuropsicologia, Neurociências, Antropologia, dentre tantas outras.

A complexidade envolvida na alfabetização exige pesquisas interdisciplinares e que investiguem múltiplos aspectos simultaneamente. Da mesma forma, a intervenção na promoção da alfabetização (seja ela no período esperado ou em períodos posteriores) necessita de atenção especializada e investimento público e privado. Espera-se que os leitores deste livro possam contribuir nessa complexa e essencial tarefa.

Referências

ALLOWAY, T. P.; ALLOWAY, R. G. Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. **Journal of experimental child psychology**, v. 106, n. 1, p. 20-29, 2010.

ARAÚJO, S. et al. Rapid automatized naming and reading performance: a meta-analysis. **Journal of Educational Psychology**, v. 107, n. 3, p. 868, 2015.

BLANKSON, A. N. et al. Cognitive and emotional processes as predictors of a successful transition into school. **Early education and development**, v. 28, n. 1, p. 1-20, 2017.

BORBA, B. R.; MARIN, A. H. Impacts of emotional problems and behavior indicators on performance at school. **Revista Colombiana de Psicología**, v. 26, n. 2, p. 283-294, 2017.

BRITO, N. H. et al. Associations between cortical thickness and neurocognitive skills during childhood vary by family socioeconomic factors. **Brain and cognition**, v. 116, p. 54-62, 2017.

BURCHINAL, M. et al. School-entry skills predicting school-age academic and social-emotional trajectories. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 51, p. 67-80, 2020.

CASTLES, A.; RASTLE, K.; NATION, K. Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. **Psychological Science in the Public Interest**, v. 19, n. 1, p. 5-51, 2018.

CHANG, Y.; MONAGHAN, P. Quantity and diversity of preliteracy language exposure both affect literacy development: Evidence from a computational model of reading. **Scientific Studies of Reading**, v. 23, n. 3, p. 235-253, 2019.

DUNSMORE, J. C.; BOOKER, J. A.; OLLENDICK, T. H. Parental emotion coaching and child emotion regulation as protective factors for children with oppositional defiant disorder. **Social Development**, v. 22, n. 3, p. 444-466, 2013.

DAUGAARD, H. T.; CAIN, K.; ELBRO, C. From words to text: Inference making mediates the role of vocabulary in children's reading comprehension. **Reading and Writing**, v. 30, n. 8, p. 1773-1788, 2017.

DENHAM, S. A. et al. Observing preschoolers' social-emotional behavior: Structure, foundations, and prediction of early school success. **The Journal of genetic psychology**, v. 173, n. 3, p. 246-278, 2012.

DENHAM, S. A. The emotional basis of learning and development in early childhood education. In Spodek, B. & Saracho, O. N. (Eds.), **Handbook of research on the education of young children** (pp. 85-103). Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006.

DIAMOND, A. Executive functions. **Annual review of psychology**, v. 64, p. 135-168, 2013.

DUNCAN, G. J. et al. School readiness and later achievement. **Developmental psychology**, v. 43, n. 6, p. 1428, 2007.]

FERNANDES, D. C.; MURAROLLI, P. L.. Leitura e escrita: um modelo cognitivo integrado. **Psicologia: teoria e prática**, v. 18, n. 1, p. 152-165, 2016.

FRANCESCHINI, S. et al. A causal link between visual spatial attention and reading acquisition. **Current biology**, v. 22, n. 9, p. 814-819, 2012.

GALLA, B. M.; WOOD, J. J. Emotional self-efficacy moderates anxiety-related impairments in math performance in elementary school-age youth. **Personality and Individual Differences**, v. 52, n. 2, p. 118-122, 2012.

GARDINAL, E. C.; MARTURANO, E. M. Meninos e meninas na educação infantil: Associação entre comportamento e desempenho. **Psicologia em estudo**, v. 12, p. 541-551, 2007.

GONÇALVES, H. A. et al. Funções executivas predizem o processamento de habilidades básicas de leitura, escrita e matemática?. **Neuropsicologia Latinoamericana**, v. 9, n. 3, 2017.

HALLE, T. G.; DARLING-CHURCHILL, K. E. Review of measures of social and emotional development. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 45, p. 8-18, 2016.

HARVEY, P. D. Domains of cognition and their assessment. **Dialogues in clinical neuroscience**, v. 21, n. 3, p. 227, 2019.

HART, B.; RISLEY, T. R. **Meaningful differences in the everyday experience of young American children**. Paul H Brookes Publishing, 1995.

HOFFMANN, M. Scopel et al. Positive attributes buffer the negative associations between low intelligence and high psychopathology with educational outcomes. **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, v. 55, n. 1, p. 47-53, 2016.

HOSKYN, M.; SWANSON, H. L. Cognitive processing of low achievers and children with reading disabilities: A selective meta-analytic review of the published literature. **School Psychology Review**, v. 29, n. 1, p. 102-119, 2000.

INOUE, T. et al. Home literacy environment and early literacy development across languages varying in orthographic consistency. **Frontiers in Psychology**, v. 11, p. 1923, 2020.

JALONGO, M. R.; HIRSH, R. A. Understanding reading anxiety: New insights from neuroscience. **Early Childhood Education Journal**, v. 37, n. 6, p. 431-435, 2010.

JOHNSON, E. J. (Ed.). **Critical Perspectives of the Language Gap**. Routledge, 2020.

JONES, S. M. et al. **Executive function mapping project**. 2016.

KATZIR, T.; KIM, Y. G.; DOTAN, S. Reading self-concept and reading anxiety in second grade children: The roles of word reading, emergent literacy skills, working memory and gender. **Frontiers in Psychology**, v. 9, p. 1180, 2018.

KORTTEINEN, H.; NÄRHI, V.; AHONEN, T. Does IQ matter in adolescents' reading disability?. **Learning and Individual Differences**, v. 19, n. 2, p. 257-261, 2009.

KUDO, M. F.; LUSSIER, C. M.; SWANSON, H. Lee. Reading disabilities in children: A selective meta-analysis of the cognitive literature. **Research in developmental disabilities**, v. 40, p. 51-62, 2015.

LADD, G. W.; BURGESS, K. B. Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. **Child development**, v. 70, n. 4, p. 910-929, 1999.

LANDERL, K. et al. Predictors of developmental dyslexia in European orthographies with varying complexity. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 54, n. 6, p. 686-694, 2013.

LIMA, M. et al. Neuropsychological and environmental predictors of reading performance in Brazilian children. **Applied Neuropsychology: Child**, v. 9, n. 3, p. 259-270, 2020.

DI MAGGIO, R.; ZAPPULLA, C.; PACE, U. The relationship between emotion knowledge, emotion regulation and adjustment in preschoolers: A mediation model. **Journal of Child and Family Studies**, v. 25, n. 8, p. 2626-2635, 2016.

MARIN, A. H. et al. Social-emotional competence: concepts and associated instruments. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 13, n. 2, p. 92-103, 2017.

MARIN, A. H.; BORBA, B. M. R.; BOLSONI-SILVA, A. T. Problemas emocionales, de comportamiento y el fracaso escolar: estudio de caso-control con adolescentes. **Psicología: teoría e práctica**, v. 20, n. 3, p. 299-313, 2018.

MEDFORD, E.; MCGEOWN, S. P. Social, emotional and behavioural influences on young children's pre-reading and word reading development. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 43, p. 54-61, 2016.

MELBY-LERVÅG, M.; LYSTER, S. H.; HULME, C. Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. **Psychological bulletin**, v. 138, n. 2, p. 322, 2012.

NAKANO, T.; MORAES, I.; OLIVEIRA, A. W. Relationship between intelligence and socio-economic competences in children and adolescents. **Revista de Psicologia (PUCP)**, v. 37, n. 2, p. 407-424, 2019.

NOBLE, K. G. et al. Family income, parental education and brain structure in children and adolescents. **Nature neuroscience**, v. 18, n. 5, p. 773-778, 2015.

PACE, A. et al. Measuring success: Within and cross-domain predictors of academic and social trajectories in elementary school. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 46, p. 112-125, 2019.

PICCOLO, L. R. et al. Reading anxiety in L1: Reviewing the concept. **Early Childhood Education Journal**, v. 45, n. 4, p. 537-543, 2017.

PICCOLO, L. R. et al. Influence of family socioeconomic status on IQ, language, memory and executive functions of Brazilian children. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 29, 2016.

POSNER, M. L. et al. Developing attention: behavioral and brain mechanisms. **Advances in Neuroscience**, v. 2014, 2014.

SÉNÉCHAL, M.; LEFEVRE, J. Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. **Child development**, v. 73, n. 2, p. 445-460, 2002.

SÉNÉCHAL, M.; WHISSELL, J.; BILDFELL, A. Starting from home: Home literacy practices that make a difference. **Theories of reading development**, v. 15, p. 383, 2017.

SILKENBEUMER, J. R.; SCHILLER, E.; KÄRTNER, J. Co-and self-regulation of emotions in the preschool setting. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 44, p. 72-81, 2018.

SLOT, P. L.; BLESES, D.; JENSEN, P. Infants' and toddlers' language, math and socio-emotional development: Evidence for reciprocal relations and differential gender and age effects. **Frontiers in psychology**, 2020.

SOUZA, L. G. G. **Preditores linguísticos da alfabetização em crianças pré-escolares de baixa renda**. 2019. 95f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

STUEBING, K. K. et al. Validity of IQ-discrepancy classifications of reading disabilities: A meta-analysis. **American Educational Research Journal**, v. 39, n. 2, p. 469-518, 2002.

THOMPSON, R. A. ER: A theme in search of a definition. The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. **Monographs of the Society for Research in Child Development**, v. 59, p. 25-52, 1994.

VALENTINI, F.; LAROS, J. A. Inteligência e desempenho acadêmico: revisão de literatura. **Temas em Psicologia**, v. 22, n. 2, p. 285-299, 2014.

VIDYASAGAR, T. R.; PAMMER, K. Dyslexia: a deficit in visuo-spatial attention, not in phonological processing. **Trends in cognitive sciences**, v. 14, n. 2, p. 57-63, 2010.

VITIELLO, V.; WILLIFORD, A. P. Relations between social skills and language and literacy outcomes among disruptive preschoolers: Task engagement as a mediator. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 36, p. 136-144, 2016.

ZELAZO, P. D.; CUNNINGHAM, W. A. Executive function: Mechanisms underlying emotion regulation. In Gross, J. J. (Ed.), **Handbook of emotion regulation** (pp. 135–158). The Guilford Press, 2017.

ZIV, Y. Social information processing patterns, social skills, and school readiness in preschool children. **Journal of experimental child psychology**, v. 114, n. 2, p. 306-320, 2013.

QUANDO ESCUTAMOS AS CRIANÇAS, É POSSÍVEL ENTENDER MELHOR O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig²⁷

*O futuro é uma espécie de banco ao qual vamos
remetendo, um a um, os cheques de nossas esperanças.
Ora, não é possível que todos os cheques sejam sem
fundo (Mário Quintana)*

Das razões para falar sobre o tema

Escrevo este texto intercalando o vivido, o lido e o pesquisado. Por isso as pessoas do discurso se alteram do eu ao outro. Além disso, os diálogos entre as experiências docentes, os atos de pesquisa e a teoria ocorrem com o propósito de compreender um contexto. Olhando a palavra compreender em sua plenitude, etimologicamente (Cunha, 1982), é de origem latina *comprehendere*, cuja formação se dá pela junção do prefixo com-, “completamente”, e do radical *prehendere*, “ligar, atar, unir”, o que permite depreender o sentido de “apreender com a mente”. A primeira acepção, apresentada por Aulete, é a de

²⁷ Universidade Regional de Blumenau.

“alcançar com o raciocínio, a inteligência; perceber o sentido de; assimilar com clareza; entender”. Nesta, interessa-nos “perceber o sentido”, o que aponta para a ação do sujeito sobre a palavra de outrem. Seguimos, então, na busca pelos sentidos do ato de aprender a ler e a escrever na voz e nas ações das crianças.

Cheguei naquele dia à escola para uma reunião com as professoras, iniciaria ali um voluntariado a fim de ajudar no planejamento das aulas dos anos iniciais. Tinha organizado um caderno e, na capa, colocado a epígrafe que abre este texto, pois, além de gostar muito de poemas e de Quintana, acredito em uma educação que renda sempre aprendizagens a quem nela se envolve. Veio a primeira reunião e a professora alfabetizadora, que atuava no primeiro e no segundo ano, se colocou em posição de quem não acreditava em outra forma de ensinar que não a sua, descartando a proposta de uso de jogos nesse processo. Entretanto, queixou-se de que onze dos seus alunos do segundo ano não estavam alfabetizados. Conversamos mais um pouco e quis entender como ela havia diagnosticado isso. A conversa girou muito mais em torno de aspectos comportamentais do que de aprendizagem do sistema de escrita alfabético. Nascia aí uma inquietação.

Isso foi o propulsor para que eu mudasse o rumo da minha ação voluntária naquela escola. Conversamos um pouco mais, porque queria conhecer o grupo, suas ações pedagógicas, sua compreensão acerca do ensino e da aprendizagem da língua escrita. O grupo de quatro professoras e uma coordenadora pedagógica era heterogêneo e não se poderia esperar outra coisa, afinal cada um constrói sua história em um

processo único e singular, atribuindo sentidos ao vivido. Aqui se pode apontar para dois aspectos importantes: a constituição do sujeito e a formação do professor.

Ao assumir a concepção bakhtiniana de linguagem, passamos a compreender o sujeito como um ser dialógico, constituído pelas vozes sociais que o cercam. A singularidade dos sujeitos é perpassada pelas coletividades nas quais ele interage, o próprio sujeito está em constante processo de constituição de identidade por meio das relações dialógicas que desempenha, pois

é no interior do complexo caldo da heteroglossia e da sua dialogização que nasce e se constitui o sujeito. A realidade linguística se apresenta para ele primordialmente como um mundo de vozes sociais em múltiplas relações dialógicas – relações de aceitação e recusa, de convergência e divergência, de harmonia e de conflitos, de intersecções e hibridizações (Faraco, 2009, p. 80).

O sujeito se insere no mundo e começa a participar de diferentes relações dialógicas, isto é, de interações discursivas, e a se posicionar diante delas. A diversidade de linguagens colabora para que o sujeito construa sua singularidade a partir da coletividade, suas tomadas de decisão frente ao “mundo de vozes sociais” constituem sua subjetividade. Ao se posicionar diante das múltiplas vozes com as quais interage, o sujeito constrói sua identidade e, dessa forma, é parte de um processo dialógico. Portanto, os atores sociais da escola, sejam alunos, professores ou gestores são sujeitos atravessados pela linguagem e constituídos pelas vozes sociais entre as quais estão também as que vêm da ideologia oficial que, muitas vezes, tende à homogeneização dos

sujeitos. Por isso, ouvir as crianças e os professores é um ato de compreensão do dito e do contexto antes de qualquer intervenção que possa acontecer.

Os professores que iniciaram o diálogo em nosso primeiro encontro assumiram diferentes posicionamentos, o que se aproxima do que Bakhtin (2003) apresenta como atitude responsiva ativa, ou seja, a cada dizer que se enuncia, o outro responde de maneira ativa quando atingido pelo enunciado do eu. Além disso, o eu e o tu trocam constantemente de posição nesse elo de interação. Nesse jogo entre o eu e o tu, é que encontramos respostas de acolhimento, de discordância ou mesmo estranheza. A professora alfabetizadora, quando enuncia que aquela proposta, que eu apresentava, lhe causava “estranheza”, revela também a sua constituição docente, pois, como afirma Tardif (2005, p.86), “a tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho levam à construção gradual de uma identidade profissional”.

Aqui não se trata apenas de aceitar ou não uma prática pedagógica, existem vários saberes que são e foram mobilizados no processo de formação docente dessas professoras e que precisam ser compreendidos. A estranheza e a rejeição à proposta inicial foi a razão para que se abrisse um caminho de pesquisa na turma dessa professora. Assumimos, portanto, de um lado, um olhar enunciativo para os sujeitos com o objetivo de compreender o processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabético; de outro, nos debruçamos sobre a psicolinguística a fim de investigar os conhecimentos e as lacunas que as crianças apresentavam ao longo do processo. Essa ação ocorre porque, neste

texto, o objetivo é apresentar e discutir um estudo realizado com alfabetizando que eram rotulados como crianças com problemas na alfabetização, mas não tinham sido ouvidos nem avaliados devidamente.

1 As crianças eram a meta

Fui para casa depois daquela reunião com mais perguntas do que respostas. Aliás, tem razão Bernardo quando afirma que “o sentido acontece quando as nossas respostas trazem nas costas, com carinho, novas perguntas” (1985, p.101). Estava eu cheia de perguntas em minhas costas e queria um mapa para traçar mais uma viagem em buscar de saberes sobre o processo de alfabetização.

A professora alfabetizadora me entregou uma produção que havia feito com as crianças cuja proposta era a escrita de uma capa de jornal da escola. Ali pude conhecer um pouco mais sobre a escrita das crianças daquele segundo ano, analisando as produções, eu me detive na codificação e nos conhecimentos sobre a escrita alfabética. Eles copiavam o título “jornal da escola”, mas apresentavam algumas aprendizagens em processo como: (a) a escrita do próprio nome, por exemplo, Rodrigo grafou ROD; (b) uso de desenho para representar palavra; (c) a escrita dos nomes das seções do jornal ainda não era alfabética, havendo representação silábica como em UIO (esporte), OHO (futebol) ou uma representação silábico-alfabética como em FUSIPO (futebol). Não vou me deter nos exemplos, pois a proposta não é a análise desse material, ele foi o propulsor para uma ampliação

de avaliação da escrita desses alunos que já estavam no segundo ano e alguns estabeleciam pouca ou nenhuma relação entre fonema e grafema na escrita de palavras.

Antes de seguir, é preciso compreender que, no processo de alfabetização, a leitura (descodificação) antecede à escrita (codificação), considerando aspectos como a transparência do sistema de escrita no que concerne à decodificação e o acesso ao texto já grafado que está distribuído na página com pontuação e as palavras separadas pelos espaços em branco. Conforme afirma Scliar-Cabral (2013, p. 113), “antes da aprendizagem da leitura e da escrita, o indivíduo processa a cadeia da fala como um contínuo. [...] outra grande dificuldade é identificar as palavras tais como estão separadas por espaços em branco [...]”. Poderíamos ainda elencar outras dificuldades na alfabetização, mas vamos nos concentrar nesses pontos e insistir que a leitura deve anteceder a escrita, pois “ler é um processo receptivo uma vez que o indivíduo recebe o texto produzido, cabendo a ele a descodificação, compreensão, interpretação e retenção da informação” (Heinig, 2003, p. 24). Para além disso,

a leitura é um processo de construção de sentidos, ou seja, há uma ação do leitor sobre o lido, que lhe permite atuar num movimento de ir e voltar ao texto numa relação com o dito pelo autor, não focando apenas na extração do significado, mas interagindo sobre/com o escrito a fim de relacionar o que se apresenta, a sua composição, a escolha lexical, a ordem dos argumentos ou informações. O sentido que o leitor constrói exige dele ações sobre o dito e o não dito (Heinig, 2019, p. 107-8).

A escrita é um processo produtivo e se apoia na leitura, entretanto, é mais complexo devido a condições como a distribuição do

texto na página de acordo com o gênero textual, os espaços em branco entre as palavras, a codificação dos fonemas em grafemas e as condições de produção do texto.

A primeira descoberta estava ancorada na teoria psicolinguística sobre os processos de recepção e produção do sistema de escrita, mais especificamente sobre a prática tão comum de iniciar a alfabetização pela codificação, não investindo no ensino da leitura. Scliar-Cabral (2003; 2013) discorre acerca da falta de fundamentação sobre o processamento da leitura e apresenta, como reflexo prático no ensino da leitura,

impossibilidade e/ou dificuldades para: entender o processo da leitura; analisar e selecionar o material pedagógico a ser utilizado em sala de aula; descobrir qual a finalidade das atividades e/ou exercícios desenvolvidos em sala de aula (exemplificarei no decorrer do capítulo); estabelecer a gradação dos conteúdos e respectivas atividades e/ou exercícios; ordenar as prioridades a serem atacadas em leitura; detectar onde estão as dificuldades mais importantes do aluno; avaliar as razões do progresso, a fim de generalizar a experiência (Scliar-Cabral, 2013, p. 128).

Portanto, a formação do professor alfabetizador deve incluir também conhecimentos científicos acerca do processamento em leitura e escrita para que ele alfabetize com método.

2 Caminhos para avaliar o que sabem as crianças

A avaliação do material produzido pelas crianças não era suficiente para compreender o que já sabiam e quais as necessidades que deveríamos atender no processo de aprendizagem do sistema de

escrita alfabético. Precisava organizar uma avaliação diagnóstica que me permitisse estar próxima das crianças para ouvi-las e, ao mesmo tempo, identificar suas dificuldades e os conhecimentos já construídos. Depois de um tempo de análise de outros testes e atividades avaliativas, organizei uma bateria composta pelos seguintes instrumentos de avaliação os quais foram aplicados nesta ordem: prova de consciência fonológica; reconhecimento de símbolos; invenção a partir de sequência de gravuras; reconto de história; leitura de sílabas e palavras; compreensão leitora e escrita de palavras.

A análise da consciência fonológica é muito importante no processo de alfabetização. “A consciência metalinguística e a consciência fonológica na qual ela se insere decorrem de o ser humano poder se debruçar sobre um objeto, no caso, a linguagem, de forma consciente, utilizando uma linguagem” (Scliar-Cabral, 2013, p. 101). A relação entre aprendizagem da leitura e consciência fonêmica, que é a habilidade de ouvir, identificar e manipular individualmente os fonemas, já foi tema de estudo de muitos pesquisadores que assumem distintas posições em relação a esse objeto. Para alguns, como McBride-Chang (1995, p. 179), “a consciência fonêmica tem o poder de prever o êxito na aprendizagem da leitura”; já, para outros autores, citados por Scliar-Cabral (2003, p. 50), a consciência fonêmica é “consequência da aprendizagem do sistema escrito”. Neste texto, assumimos que aprendizagem da leitura e o desenvolvimento da consciência fonêmica ocorrem simultaneamente, criando reforços. Para avaliar a consciência fonológica, escolhemos a prova de consciência fonológica (PCF), proposta por Capovilla e Capovilla (1998). Ela

apresenta dez tarefas de consciência fonológica para avaliação de crianças de pré-escola até a segunda série do ensino fundamental. Dessa prova, realizamos oito tarefas: T1 – síntese silábica; T2 – síntese fonêmica; T3 – rima; T4 – aliteração; T5 – segmentação silábica; T6 – segmentação fonêmica; T7 – manipulação silábica; T8 – manipulação fonêmica.

A avaliação de reconhecimento de símbolos consta de duas tarefas sugeridas na avaliação diagnóstica de alfabetização (BATISTA, 2005). A capacidade avaliada nessas tarefas foi “compreender as diferenças existentes entre os sinais do sistema de escrita alfabético-ortográfico e outras formas gráficas e sistemas de representação” e como descritores são enumerados: “Verificar se a criança faz distinções entre: letras e números, sinais do sistema de escrita alfabético-ortográfico, marcas ou sinais gráficos, como acentos e sinais de pontuação; outros sistemas de representação” (Batista, 2005, p.15). Utilizamos para nossa avaliação as atividades 2 e 3 propostas no instrumento de avaliação diagnóstica do CEALE para verificar se o aluno identifica números, palavras, sinais de pontuação e símbolos.

A fim de testar o esquema narrativo, aplicamos dois testes que fazem parte da bateria de recepção e produção da linguagem verbal (Scliar-Cabral, 2003). Ambos foram gravados em vídeo para análise posterior. O primeiro é o de invenção a partir de uma sequência de gravuras que

tem o objetivo de testar se os esquemas narrativos estão bem desenvolvidos, particularmente no que diz respeito à

ordenação de episódios numa cadeia causal, vinculada, pois, a habilidades cognitivas.

1.º Há habilidades testadas extra linguisticamente, quando se verifica se o indivíduo ordena corretamente as gravuras; 2.º verifica-se através da invenção de uma narrativa se o indivíduo transpõe para a linguagem verbal a disposição das gravuras escolhidas (habilidade semiótica de transposição);

3.º a ordem das gravuras pode discrepar do previsto no teste: observar, contudo, se, ao narrar, o indivíduo encontra um nexos causal coerente com a ordem escolhida. [...]

Situação: o teste é individual. Colocar as cartelas embaralhadas sobre a mesa, de frente ao indivíduo. Sentar ao lado e observar a ordem em que ele as coloca. Gravar a invenção da história

Comando: você gosta de ouvir histórias? E de contar? Vou mostrar estas gravuras e você vai colocar na ordem que achar melhor. Depois pode contar a história (Scliar-Cabral, 2003, p. 129-130).

O segundo é o do reconto da história “O galo vaidoso”:

Este teste também tem por objetivo testar se os esquemas narrativos estão bem desenvolvidos, vinculados às habilidades cognitivas de ordenação. Em adendo, o teste também avalia as capacidades da memória imediata e de trabalho

Situação: O teste é individual. Ficar de frente ao indivíduo e ler com muita expressividade, para manter o interesse. Recomenda-se gravar o reconto do indivíduo.

Comando: vou contar uma história que você nunca ouviu. Preste bem atenção, pois depois você treinará comigo para poder contar para seus colegas (Scliar-Cabral, 2003, p. 131).

Objetivando testar a leitura de sílabas para formar palavras, foram usadas sílabas canônicas do jogo do “mico de sílabas”, com o qual solicitei que a criança formasse dez palavras ou pseudopalavras e fizesse a sua leitura. As palavras criadas foram anotadas para posterior análise assim como a forma como a criança realizou a leitura. O jogo do “mico de sílabas” foi produzido por mim juntamente com outros três

jogos²⁸ para auxiliar no processo inicial da alfabetização. Ele é composto por 36 sílabas em letra maiúscula, produz 26 dissílabas, sendo 25 paroxítonas e apenas uma oxítone. Optou-se por grafemas cuja decodificação é independente do contexto como: “b”, “d”, “f”, “t”, “v”, “p” e por outros cujo valor fonético depende da letra que o precede ou segue e/ou da posição que ocupa no vocábulo como “c” que, no jogo, por estar diante das vogais [+post], apresenta o valor de /k/. Além disso, exploram-se todas as sete vogais orais. O banco de sílabas é assim composto: BI, BO, BU, CO, CA, DA, DO, DE, FI, FO, TA, TO, TU, TE, GO, LO, LU, LI, LA, LE, VA, MA, MO, MU, NO, NE, NA, VE, VA, PE, PA, PO, RA, RO, SA, SI. São objetivos desse jogo: desenvolver a percepção da sílaba como uma das unidades de formação das palavras; compor palavras usando as sílabas; segmentar a palavra em sílabas; identificar sílabas em palavras; produzir palavras com sílabas semelhantes; excluir sílaba de palavras; transpor sílabas de palavras; ler palavras.

Para avaliar a leitura, aplicamos o teste de leitura em voz alta e de compreensão de leitura de Scliar-Cabral (2003). No que concerne à leitura em voz alta,

[o] objetivo do teste é avaliar se a leitura do indivíduo apresenta as seguintes ocorrências:

a) D (duração): verificar se o indivíduo prolonga as vogais ou algumas consoantes, como f, v;

²⁸ O conjunto de jogos formado pelo “jogo das rimas”, “jogo do mico”, “quebra-palavras” e “palavra escondida” foi elaborado com vistas a auxiliar no processo de aprendizagem da leitura e mobilizaram conhecimentos como consciência fonológica, cadeia da fala, sílaba, fonema e princípios do sistema alfabético para a decodificação.

- b) PS (pausas silenciosas): verificar se o indivíduo faz pausas silenciosas indevidas.
- c) PP (pausas plenas): verificar se o indivíduo interrompe a leitura com "m", "ahn" etc
- d) RS (rupturas do sândi externo): sândi externo é a ligação entre uma consoante final de vocábulo e uma vogal inicial do vocábulo seguinte, com reanálise de sílaba, como em ma-ra-zul para "mar"+ "azul", ou então entre vogais finais e iniciais entre vocábulos contíguos, como em "minhamiga" para "minha" + "amiga". Todos os sândis do texto estão assinalados na transcrição fonética que consta da interpretação da leitura de "O tatu";
- e) In (palavras incompletas);
- f) RR (repetição de sílabas);
- g) D (distorções);
- h) A (adivinhações);
- i) R (repetições de palavras ou frases);
- j) MP (marcas de pontuação desrespeitadas);
- l) M (leitura monocórdia);
- m) E (leitura expressiva)

Depois da leitura pelo aluno e da gravação do teste em vídeo, houve a aplicação do teste de compreensão leitora. Quando o aluno já sabia decodificar, ele mesmo fazia a leitura e respondia às questões de compreensão, entretanto, como alguns alunos ainda não estavam lendo com fluência, a leitura foi feita por mim e eles responderam às questões também feitas por mim.

O teste finalizou com a escrita de palavras para o qual se elaborou um material com quatro imagens do mesmo campo semântico (brinquedos), mas com distintas composições silábicas: escorregador, boneca, bola e pá. A criança foi convidada a escrever as palavras de seu jeito. Durante a escrita, o processo foi gravado em vídeo para que se pudesse avaliar essa ação quanto ao tempo, à reflexão sobre a grafia e às perguntas elaboradas pela criança.

3 O que sabem as crianças: um relatório para informar e agir

A cada teste realizado ia conhecendo mais e mais as crianças. Elas conversavam sobre seu dia a dia, seus conhecimentos e pareciam muito felizes que alguém estava interessada em saber mais sobre elas. Algumas vezes me perguntavam se estavam indo bem, revelando que alguém já havia se posicionado sobre suas aprendizagens, queriam uma confirmação positiva de seu processo. Um mostrou conhecimento sobre rima recitando ou cantando um RAP, outras revelavam que, na família, não havia ninguém alfabetizado e outras se surpreendiam com seus conhecimentos. Esse contexto é muito importante para que se compreendam as condições de aprendizagem que vão além da escola, mas que ali se refletem e se materializam. Avaliar tem que trazer em seu objetivo o desejo maior de conhecer a criança, considerando tantos os aspectos cognitivos como os emocionais e sociais.

Onze crianças foram indicadas pela professora para a avaliação diagnóstica uma vez que, segundo ela, não estavam alfabetizadas no segundo ano. Nossa conversa com a criança começava na porta da sala de aula e vínhamos até a sala da coordenadora pedagógica para a aplicação dos testes que foram realizados conforme o tempo das crianças. Passo agora a relatar as descobertas que a avaliação possibilitou e que foram materializadas em um “relatório de conhecimentos e necessidades de leitura e escrita na alfabetização” entregue e discutido com a professora, as professoras do apoio pedagógico e com a coordenadora pedagógica.

A organização do relatório levou em consideração os testes, descritos na seção anterior, conforme a ordem de aplicação. Na análise são incluídos os resultados de cada teste; considerações sobre ele e, quando necessário, sugestões de trabalho com a criança. Ao final da avaliação da criança, foi incluída uma síntese intitulada “considerações sobre os testes” a fim de que se tivesse um encaminhamento mais pontual. Neste momento do texto, quero compartilhar, inicialmente, os resultados dos testes para, posteriormente, apresentar os resultados individuais e os encaminhamentos.

Todas as onze crianças compreendem as diferenças existentes entre os sinais do sistema de escrita alfabético-ortográfico e outras formas gráficas e sistemas de representação. Na prova de consciência fonológica, na tarefa de síntese silábica, apenas uma criança não a realizou; na de síntese fonêmica, três fizeram a síntese pelo menos de uma palavra e os demais não realizaram a tarefa; quanto à rima, esperava-se que todos identificassem a palavra que não rimava, mas metade das crianças identificaram todas, cinco delas identificaram metade das palavras e apenas uma não realizou a tarefa; a identificação da palavra que não iniciava com o mesmo som, na tarefa de aliteração, se aproximou do resultado da tarefa com rima. Quanto à segmentação, todos realizaram a silábica e nenhuma criança fez a fonêmica. A tarefa de manipulação silábica não foi uma tarefa fácil e apenas uma criança conseguiu manipular todas as palavras, a maioria manipulou quando era para adicionar sílaba e nenhuma delas fez manipulação fonêmica.

No teste de invenção de história, a maioria das crianças organizou as imagens de forma a originar uma narrativa coerente. Três

crianças não produziram a narrativa; duas descreveram as cenas, mas não produziram uma narrativa; a maioria produziu uma narrativa com destaque para as relações de causa e consequência que é a característica principal de uma narrativa. No reconto, identificou-se que metade das crianças têm o esquema narrativo bem desenvolvido se comparado a quatro que tem o esquema pouco desenvolvido ou duas que não conseguiram realizar o reconto.

Nas tarefas que se voltam para a descodificação ou codificação de palavras, observou-se que a maioria das crianças formaram palavras, duas delas leram todas as palavras formadas, mas as demais ainda não conseguem decodificar palavras formadas por sílabas canônicas. Quanto à codificação de palavras, é possível identificar cinco crianças no nível alfabético, compreendendo as relações fonografêmicas, as demais ainda compreendem que a sílaba é a unidade a ser representada na escrita.

A análise das tarefas permite traçar um perfil do grupo, mas quando se trata de um grupo heterogêneo no processo de alfabetização, a identificação de conhecimentos e dificuldades de cada criança pode auxiliar no ensino do sistema de escrita alfabético. A seguir apresentamos a parte final do relatório de cada criança (cuja identificação se dá pela inicial do nome) para que se perceba a relação entre as necessidades e as ações pedagógicas.

Quadro 1 - Considerações individuais sobre os testes

Sujeito	parecer
C	O aluno precisa inicialmente de um trabalho para o desenvolvimento da consciência fonêmica a fim de que se possa investir no ensino da leitura. Neste caso, destaca-se a importância de não se ensinar o nome das letras, mas a sua correspondência fonêmica. É preciso também desenvolver atividades que melhorem a memória imediata e de trabalho que é fundamental para a leitura. Somente depois disso, se deve investir no ensino da escrita
E	O aluno precisa inicialmente de um trabalho para o desenvolvimento da consciência fonológica, especialmente a consciência silábica bem como a fonêmica a fim de que se possa investir no ensino da leitura. Neste caso, destaca-se a importância de trabalhar a correspondência grafema e fonema para a leitura, deixando a escrita para o momento posterior. O uso de jogos e atividades reflexivas, nesta etapa, é muito importante.
J	O aluno precisa inicialmente de um trabalho para o desenvolvimento da consciência fonêmica, pois não consegue aproximar, reconhecer e manipular fonemas. Sugere-se não trabalhar com os nomes das letras, mas sim com sua correspondência grafema-fonema, pois o aluno revelou compreender algumas correspondências no ditado por campo semântico. Seria interessante também investigar que letras ele conhece, como as representa foneticamente e se as nomeia. É preciso também desenvolver atividades que melhorem a memória imediata e de trabalho, pois apresentou um resultado ruim no teste de reconto. Somente depois disso, se deve investir no ensino da escrita.
K H	O teste revela que o aluno está praticamente alfabetizado. Para que ocorra a consolidação das capacidades necessárias para a codificação e decodificação, se faz necessário um trabalho sistemático conforme sugerido ao longo do relatório.
N	A aluna precisa inicialmente de um trabalho para a consolidação da consciência silábica, posteriormente se faz necessário o desenvolvimento da consciência fonêmica, pois não consegue aproximar, reconhecer e manipular fonemas. Sugere-se não

	trabalhar com os nomes das letras, mas sim com sua correspondência grafema-fonema, pois revelou compreender apenas a representação de vogais no ditado por campo semântico. Seria interessante também investigar que letras conhece, como as representa foneticamente e se as nomeia. É preciso também desenvolver atividades que melhorem a memória imediata e de trabalho, pois apresentou um resultado ruim no teste de reconto. Somente depois disso, se deve investir no ensino da escrita.
K	O teste revela que o aluno está praticamente alfabetizado. Para que ocorra a consolidação das capacidades necessárias para a codificação e decodificação, se faz necessário um trabalho sistemático conforme sugerido ao longo do relatório.
A	A aluna precisa inicialmente de um trabalho para a consolidação da consciência fonêmica, pois não consegue aproximar, reconhecer e manipular fonemas. Sugere-se trabalhar sim a correspondência grafema-fonema e fonema-grafema, considerando o ditado por campo semântico. Seria interessante também investigar que letras conhece, como as representa foneticamente e se as nomeia. É preciso também desenvolver atividades que melhorem a memória imediata e de trabalho, pois apresentou um resultado médio no teste de reconto. É preciso um trabalho sistemático com o esquema narrativo.
P	O teste revela que o aluno está quase alfabetizado. Para que ocorra a consolidação das capacidades necessárias para a codificação e decodificação, se faz necessário um trabalho sistemático conforme sugerido ao longo do relatório.
R	O aluno precisa inicialmente de um trabalho para o desenvolvimento da consciência fonêmica, pois não consegue aproximar, reconhecer e manipular fonemas. Sugere-se não trabalhar com os nomes das letras, mas sim com sua correspondência grafema-fonema. Seria interessante também investigar que letras ele conhece, como as representa foneticamente e se as nomeia. É preciso também desenvolver atividades que melhorem o esquema narrativo, pois apresentou um resultado ruim no teste de invenção de história. Somente depois disso, se deve investir no ensino da escrita.

Al	O teste revela que o aluno está quase alfabetizado. Para que ocorra a consolidação das capacidades necessárias para a codificação e decodificação, se faz necessário um trabalho sistemático conforme sugerido ao longo do relatório, com atenção especial ao desenvolvimento da consciência fonêmica e da leitura tendo em vista que as duas se desenvolvem simultaneamente de forma interdependente.
Ar	O teste revela que o aluno está quase alfabetizado. Para que ocorra a consolidação das capacidades necessárias para a codificação e decodificação, se faz necessário um trabalho sistemático conforme sugerido ao longo do relatório, com atenção especial ao desenvolvimento da consciência fonêmica e da leitura tendo em vista que as duas se desenvolvem simultaneamente de forma interdependente. Além disso, deve-se propor atividades de consciência fonológica que explorem a rima e a aliteração.

Fonte: autor

4 Dos dados: compreensão e intervenção

Analisando o quadro 1, depreende-se que quatro das crianças estão praticamente alfabetizadas, necessitando investimento em atividades de consciência fonêmica e de leitura. Para os que estão em processo de aprendizagem inicial do sistema de escrita alfabético, é preciso investir em atividades de consciência fonológica com destaque para a consciência silábica. Para tal sugeriu-se, inicialmente, explorar jogos que permitam desenvolver a consciência fonológica e fonêmica como os que se encontram na caixa de jogos do CEEL²⁹, que estava à

²⁹ Para saber mais sobre os jogos, consulte o manual didático dos jogos na alfabetização que está disponível em:

disposição para o uso na escola, ou jogos como rima, “mico de sílabas” e “quebra-palavras” para que a criança compreenda a rima, a sílaba e a composição menor da palavra (letra e fonema). Sugeriu-se também o uso da calculadora de sílaba³⁰ para explorar a manipulação dessa unidade. O uso de textos poéticos, músicas e trava-línguas é importante para compreender as relações fonológicas. Lembrando que são trabalhos apenas de oralidade.

Muitas crianças conhecem os nomes das letras, mas não estabelecem a relação grafema-fonema que é fundamental para a leitura. Como adverte Scliar-Cabral (2013), não é a nomeação das letras que importa no processo de alfabetização, mas o reconhecimento da letra, pois tem o objetivo de chegar ao grafema e ao seu respectivo fonema, ambos com a função de distinguir significados. A testagem da memória de trabalho também se faz necessária, pois

Para a leitura fluente, condição necessária à compreensão textual e discursiva, faz-se necessário que o reconhecimento da palavra escrita seja muito rápido. [...] os cones não conseguem abarcar mais do que três ou quatro letras à esquerda do centro da fixação e sete ou oito à direita. Isto significa que, após ter havido o reconhecimento dos traços e das letras, sua representação mais abstrata em grafemas e a ligação aos respectivos fonemas, para o reconhecimento da palavra e o acesso à significação básica, o resultado é provisoriamente registrado na memória de trabalho, um buffer ou estacionamento muito breve, para poder acomodar os

http://homo.plataformadoletramento.org.br/arquivo_upload/2014-02/20140210152238-mec_ufpe_manual_de_jogos_didaticos_revisado.pdf

³⁰ Este material foi desenvolvido por mim e Jociane Stolf para ser usado como um jogo de amarelinha, ele fica no chão e a criança coloca os pés sobre ele para formar palavras manipulando as sílabas. São objetivos desse material: identificar sílabas de palavras ouvidas e/ou lidas; compor e decompor palavras; produzir palavras de sílabas CV.

resultados subsequentes dos processamentos seguintes e assim amalgamá-los para obtenção dos significados frasais, oracionais e assim por diante (Scliar-Cabral, 2013, p. 89).

Nesse caso, sugere-se, inicialmente, o desenvolvimento da consciência fonêmica, quando a criança não consegue relacionar a letra ao seu fonema, apenas ao seu nome.

Reafirma-se, nessa análise, a necessidade de focar na leitura, pelas razões já apresentadas, antes de insistir na codificação de palavras. O teste de leitura de palavras revelou que as crianças formam palavras com sílabas, mas não conseguem realizar a leitura da sílaba ou da palavra mesmo que esta seja formada por grafemas independentes do contexto. Sugeriu-se, além do trabalho com atividades de consciência fonêmica, desenvolver atividades de formação de palavras com sílabas, utilizando jogos como o “mico de sílabas” e o alfabeto móvel. Inicialmente, o trabalho deve ser feito com sílabas CV (consoante + vogal), com palavras paroxítonas e dissílabas, do repertório do aluno. Posteriormente, pode-se trabalhar com sílaba formada apenas por vogal e depois por sílaba CCV. Dessa forma, o aluno irá perceber as diferentes organizações da sílaba em palavras. Para isso, além do alfabeto móvel, pode-se usar jogos e atividades variadas para a leitura de palavras.

Outro aspecto a ser alvo do trabalho é o desenvolvimento do esquema narrativo o qual foi avaliado em dois testes. O fato de compreendermos narrativas novas se deve a dois aspectos importantes: primeiro, as narrativas devem obedecer a uma estrutura canônica subjacente que se conformaria ao modo como percebemos e

conhecemos o desenrolar dos acontecimentos no espaço e no tempo; segundo, as categorias e seus elos vêm formalizados em sistemas semióticos e, por isso, a internalização dos esquemas ou gramáticas das histórias depende de as crianças estarem expostas a experiências narrativas (Scliar-Cabral, 1991). Algumas crianças conseguiram perceber e estabelecer relação de causa e consequência. Isso é significativo, pois a característica principal de uma narrativa é a relação de causalidade a qual é discutida por Mar (2004, p. 1415):

Uma característica fundamental das histórias é a presença de um evento de estrutura causal. Na sequência de uma distinção por Graesser, Haut-Smith, Cohen, e Pyles (1980), uma apresentação narrativa pode ser pensada como a descrição de uma série de ações e eventos que se desenrolam ao longo do tempo, de acordo com os princípios causais.

Para o desenvolvimento do esquema narrativo, sugere-se ampliar o repertório de narrativas com contação e leitura de histórias, seguido de atividades de compreensão do texto. Sugere-se também um trabalho de reconto de histórias e outras atividades que possibilitem a retenção de palavras, imagens e textos. Nesse caso, pode-se fazer uso de jogos como o da memória, de completar partes da história, de responder a perguntas.

Depois da discussão dos relatórios contendo os resultados dos testes e sugestões de encaminhamento com toda a equipe da escola, a professora não quis participar do trabalho de intervenção porque acreditava que deveria realizar um trabalho igual com todos os alunos e que os que não se comportavam bem não deveriam ter um tratamento diferenciado. Insisti que os distintos aspectos como os sociais e

cognitivos devem ser tratados de forma distinta e que as crianças precisavam de um atendimento conforme seus conhecimentos prévios para poderem avançar. Aliás, causou-lhe também espanto que algumas crianças já estivessem alfabetizadas, o que nos leva a repensar as formas de avaliação que a escola realiza no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Como as crianças eram a meta, nesse caso, a intervenção pedagógica foi realizada pela equipe do apoio pedagógico em parceria com a coordenadora pedagógica utilizando materiais diferenciados e apostando nos jogos que foram muito significativos nesse processo. A intervenção com as crianças aconteceu no próprio turno escolar, mas em outro espaço para que pudessem ser atendidas conforme as suas dificuldades e seus conhecimentos, foram elaborados pequenos grupos e, em cerca de quatro meses, as crianças estavam alfabetizadas.

A análise e a orientação de intervenção junto às crianças se dirigem a um grupo específico dessa escola onde realizei meu trabalho. Embora não tenha a pretensão de generalizar, algumas vezes grafiei “sugere-se” no presente, pois a ação pode ser também realizada com outra criança que esteja em processo de alfabetização e não consiga ler ainda. As experiências partilhadas e os estudos com base psicolinguística podem inspirar novos materiais e ações junto aos alfabetizando para que aprendam refletindo sobre a língua e a organização dos princípios do sistema alfabético. A ideia é fazer o conhecimento científico circular e se aproximar da sala de aula. Para finalizar, trago o depoimento da coordenadora pedagógica que esteve presente em todo o processo, iniciando pelo consentimento para

entrar na escola; a realização dos testes, os quais muitas vezes foram acompanhados por ela, pois eram feitos em sua sala; a discussão de seus resultados e, sobretudo, da intervenção que esteve sob sua supervisão.

Diz ela ao avaliar essa experiência:

Do meu ponto de vista, como Orientadora Pedagógica, a experiência com alunos do segundo e terceiro ano foi uma oportunidade riquíssima para investigar e revelar saberes e defasagens pontuais na alfabetização das crianças, considerando a capacidade mental, perceptiva, psicológica, motora, assim como suas histórias de vida. É imprescindível acolher, entender e reconhecer o que impede que os alunos se apropriem da leitura e da escrita. Nesse sentido, a ação desenvolvida indicou possibilidades para que elas pudessem avançar motivadas na aprendizagem, sendo que, mesmo com dificuldades se mostraram confiantes nos testes. Outro aspecto importante a ser pontuado: as considerações sobre o desempenho das crianças iluminaram minhas reflexões, também dos professores, quanto aos processos dos quais elas conseguem ou não aprender. Minha posição cautelosa de observadora daquilo que executavam me ajudou a atuar melhor como Orientadora Pedagógica e na alfabetização de todas as crianças. (Carmen Regina Ebele)

Portanto, o trabalho de alfabetização requer uma equipe com diferentes frentes e muitos diálogos. Prática e teoria, escola e pesquisador, crianças e suas vidas tão diferentes precisam se encontrar para que a leitura e a escrita façam sentido e para que a aprendizagem realmente aconteça.

5 A meta sempre serão as crianças

A escrita e a vida não são tão diferentes assim, pelo menos para mim, pois as palavras me movem e circulo entre os textos científicos e literários, por isso iniciei meu texto com estes versos de Quintana: “o futuro é uma espécie de banco ao qual vamos remetendo, um a um, os cheques de nossas esperanças. Ora, não é possível que todos os cheques sejam sem fundo”. Fazendo uma analogia com o vivido junto àquelas crianças, preenchi e remeti meu cheque de esperança. Ainda guardo os dados, os rostos, os sorrisos e as perguntas tão curiosas que me fizeram, mostrando seu desejo de aprender.

Isso remete, como disse no início, a um olhar enunciativo para os sujeitos com o objetivo de compreender o processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabético. Afinal, o fazer científico é uma tomada de posição do pesquisador em relação ao seu olhar para o sujeito e o objeto investigado. Pode-se dicotomizar objeto e sujeito, mas é também possível aproximá-los e mais que isso, situá-los em um contexto sócio-histórico. Nessa aproximação, o sujeito, feixe de relações heterogêneas, produz sentidos e o objeto, nessa concepção de pesquisa, é o enunciado de alguém. Assim, a linguagem se produz de forma localizada e com intenções, para além disso, produz sentido entre os interlocutores.

Nesse estudo, nos debruçamos também sobre a psicolinguística a fim de investigar os conhecimentos e as lacunas que as crianças apresentavam ao longo do processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabético. Essa ciência tem construtos teóricos muito importantes para que se compreenda o processo de aquisição e

aprendizagem da língua como os estudos sobre o sistema escrito e oral; as capacidades metafonológicas; as intuições fonológicas nos sistemas alfabéticos; os princípios do sistema alfabético do português do Brasil aplicados à leitura e à escrita; os estudos sobre memória de trabalho e leitura; os esquemas narrativos e os conhecimentos mais recentes das neurociências. Portanto, é preciso um mirante teórico para olhar para os dados produzidos por crianças em processo de alfabetização, pois sem compreensão teórica dos fenômenos linguísticos não há uma intervenção eficaz. Isso nos leva a refletir sobre a formação dos professores, especialmente os alfabetizadores, que deveria incluir tais conhecimentos a fim de que não aconteça o que vivenciamos em nossa experiência, ou seja, uma não compreensão das razões pelas quais as crianças não estavam alfabetizadas, a não identificação de crianças que já estavam lendo e a culpabilização da criança pela sua não aprendizagem. O planejamento das ações docentes demanda sólidos conhecimentos científicos por parte do professor assim como para as ações avaliativas, é preciso um olhar para a sala de aula de um ponto de vista teórico, sensível e que auxilie as crianças a avançarem em sua aprendizagem.

Referências

AULETE. **Dicionário da língua portuguesa**. Disponível em: <<http://aulete.uol.com.br>>

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BATISTA, A. A. G. et al. **Avaliação diagnóstica da alfabetização**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

BERNARDO, G. **Redação inquieta**. Rio de Janeiro: Globo, 1985.

CAPOVILLA, A.G.S., CAPOVILLA, F.C. Prova de consciência fonológica: desenvolvimento de dez habilidades da pré-escola à segunda série. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 7, n. 37, p. 14-20, 1998.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias do Círculo de Bakhtin. 2. ed. Curitiba/PR: Criar Edições, 2009.

HEINIG, O. L. O. M. O papel do professor no processo de construção de sentido na leitura. In: SOUZA, Ana Claudia et al. **Diálogos linguísticos para a leitura e a escrita**. Florianópolis: Insular, 2019.

HEINIG, O. L. O. M.. **É que a gente não sabe o significado**: homófonos não homógrafos. Tese (Doutorado em Linguística) - PPGL. Universidade Federal de Santa Catarina. 2003.

MAR, R. A. The neuropsychology of narrative: story comprehension, story production and their interrelation. **Neuropsychologia**. Dallas, v. 42, p. 1414-1434, 2004.

McBRIDE-CHANG, C. What is phonological awareness? **Journal of Educational Psychology**, 87 (2), 1995, p. 179-192.

SCLIAR-CABRAL, L. **Guia prático de alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2003.

SCLIAR-CABRAL, L. **Introdução à psicolinguística**. São Paulo, Ática, 1991.

SCLIAR-CABRAL, L. **Sistema Scliar de alfabetização**: fundamentos. Florianópolis: Lili, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** [trad.:
Francisco Pereira]. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.



2

O PERCURSO

A CÓPIA E O DITADO NUMA ABORDAGEM MULTISSENSORIAL E MULTICOGNITIVA

Maria da Graça Lisboa Castro Pinto³¹

Introdução

É legítimo iniciar esta Introdução com a referência a duas personalidades que inspiraram a abordagem adotada neste capítulo e que assim contribuíram para fornecer à sua autora a possibilidade de manter um olhar abrangente do ponto de vista sensorial e cognitivo em tarefas associadas à escrita em fases iniciais. São essas autoridades Andrée Girolami-Boulinier e Edward Odisho que, trabalhando em áreas e populações distintas, se aproximam nos seus métodos e merecem sem rodeios uma palavra de admiração e também de agradecimento pela abertura de horizontes que seguramente propiciaram a todos os seus leitores e discípulos. A leitura dos escritos de ambos aqui oferecida depende inteiramente das lentes da autora do presente capítulo. Além disso, são ainda da sua inteira responsabilidade ilações retiradas das obras consultadas que se possam afastar das intenções originais, mas

³¹ Universidade do Porto. E-mail: mglepinto@gmail.com

que encontram justificativa na sua formação psicolinguística, que finalmente não se distancia do ponto de partida e pode inclusive sustentar com mais solidez os tópicos em análise.

Visa assim este texto revisitar duas atividades escolares que costumavam ser, ignoro se ainda continuam a ser com a mesma frequência, de prática usual especialmente nos primeiros anos de escolaridade – a cópia e o ditado -, embora, porventura, não tenham sido sempre exploradas tirando partido de grande parte das potencialidades sensoriais e cognitivas da criança. Excluído o recurso a esse potencial e ao que ele demanda de trabalho voluntário, consciente e esforçado, resultam desempenhos com falhas que, por certo, se arrastarão no tempo ao arpejo do ritmo que a Escola impõe de ano para ano em consonância com os programas escolares e com o desenvolvimento da criança.

A abordagem adotada neste capítulo, se bem que à primeira vista possa parecer que contempla unicamente a ortografia, uma vez que se mencionam a cópia e o ditado, numa época em que os erros ortográficos já possam não assumir o papel que lhes era conferido, não se lhe circunscreve. Importa reter que esta abordagem, mediada pela leitura, objetiva sobretudo uma aproximação à linguagem muito mais ampla, compaginável com o que esta representa.

A cópia não pode, pois, ser escrava, terminologia usada em determinados quadros do foro da patologia da linguagem, e do ditado não devem atonar interferências de um léxico mental deturpado que a criança detenha por variados motivos na configuração ortográfica própria do material escrito convencional. Em socorro destas duas

tendências podem ser ativadas técnicas de leitura que, congregando atividades cognitivas de uma exigência mais elevada, concorrerão para uma resposta capaz de viabilizar uma manipulação intelectualmente mais laboriosa da escrita em benefício de quem a pratica.

Um leitor alertado para o que representa uma cópia mais ou menos escrava, automática, sem esforço, e que tenha lido o livro “1984” de George Orwell poderá facilmente comparar esse modo de copiar com uma das atuações face à escrita presente na passagem do referido livro quando o protagonista, Winston, coteja o custo, inclusive de índole gráfica, do arranque penoso da escrita do seu diário com o automatismo, carregado de furor instintivo, com que lhe sai em série, cobrindo impetuosamente e sem qualquer programação uma meia página de papel, a palavra de ordem “Abaixo o Grande Irmão”: formulação encontrada para traduzir a sua ira contra essa figura (Orwell, s/d, p. 24).

O contraste entre o ato voluntário inerente à escrita do diário e o ato automático/escravo/espontâneo que acompanha a escrita reiterada da palavra de ordem citada torna-se evidente nos fragmentos que se passam a transcrever. No que se reporta ao diário, lê-se:

Para quem, ocorreu-lhe perguntar-se de repente, estava escrevendo aquele diário? [...] Como fazer para comunicar-se com o futuro? [...] Ficou sentado por algum tempo contemplando estupidamente o papel. [...] Estranho, parecia não apenas ter perdido a capacidade de se expressar, como inclusive ter esquecido o que originalmente pretendia dizer. [...] Só estava consciente da página vazia diante dele [...] De repente, começou a escrever de puro pânico, percebendo apenas de modo impreciso o que ia anotando. Sua letra miúda, infantil, se espalhava pela página em linhas incertas, abandonando

primeiro as maiúsculas, depois, até mesmo, os pontos finais (Orwell, s/d, pp. 14 e 15 de 384).

Já relativamente à escrita repetida sob forma de lista na vertical da palavra de ordem apontada, o procedimento é totalmente diferente:

Seus olhos voltaram a fitar a página. Constatou que durante o tempo (p. 23) em que ficara ali sentado sentindo-se desamparado continuara a escrever, como numa ação automática. E já não era a letra retraída e desajeitada de antes. A pena deslizara voluptuosamente pelo papel macio grafando em letras de forma graúdas e nítidas: ABAIXO O GRANDE IRMÃO [...] vezes sem fim, enchendo metade de uma página (Orwell, s/d, pp. 23 e 24 de 384).

De realçar nesta oportunidade a estranheza que Winston sente ao dar-se conta de que continuara a escrever, mas desta feita automaticamente, sem o apelo normal à consciência que se verifica na escrita. O seu ato de escrita atingiu uma ausência tal de força mental que mal se apercebera do que tinha até ali sido registado num impulso tal que o levara a repetir a palavra de ordem um número de vezes impensado. E prosseguiria com certeza esse movimento involuntário, enchendo mais e mais a página do dito papel macio, se não tivesse sido intercetado por qualquer voz saída de si mesmo ou provinda do exterior. A própria letra se tinha transfigurado, não revelando agora o formato e a disposição da detalhada no quadro da escrita do diário, uma escrita que lhe instava atos muito ponderados, esforçados e voluntários.

As reações de Winston face à escrita do diário e da palavra de ordem podem aparentemente fazer pensar que nada têm a ver com o que se entenderá num primeiro elã por cópia. Pois bem, não será tanto

assim, se equipararmos uma cópia que requeira uma abordagem multicognitiva – a denominada cópia diferida posto que não é direta – análoga à que requer a escrita do diário de Winston, com a escrita da palavra de ordem por ele registada em série, similar à escrita de uma cópia afim de uma reprodução automática, escrava, que não exige a quem a pratica grande empenho intelectual. Pelo contrário, de quem a executa reivindicará pouco mais do que um ato motor.

O paralelo entre a cópia que as crianças são solicitadas a executar e as passagens extraídas da obra de Orwell (s/d) faz-nos então questionar o papel da necessidade de um envolvimento cognitivo, mesmo multicognitivo, quando a criança é chamada a fazer cópias para melhorar a sua ortografia.

Será que, no intento de se obterem produções escritas sem erros ortográficos, basta colocar à frente de uma criança um texto ou uma palavra que lhe tenham oferecido dificuldades e pedir-lhe que escreva um ou outro de modo iterado?

A passagem que se segue contribui para ajudar a responder à pergunta deixada em aberto no parágrafo anterior, designadamente à cópia de um texto.

Há uns anos a autora deste capítulo teve de se deslocar a uma escola primária porque necessitava de falar com o diretor do agrupamento a que pertencia esse estabelecimento de ensino. Enquanto esperava na sala de professores, um espaço convertido, tudo levava a crer, numa sala multiusos em virtude do número de pessoas que nela se encontravam e das atividades nela praticadas, verificou que, no meio de tanta animação/agitação, se encontrava também uma criança a copiar

um texto. Se a presença desta aluna nesta sala e o que era visível que estava a fazer decorriam de algum comportamento menos recomendável em sala de aula, o seu ar satisfeito e cheio de vivacidade não denunciava qualquer relutância em relação ao que lhe tinha sido imposto. Na verdade, ela passava o tempo entre a escrita de umas palavras e a saída da sala, num vaivém sem sentido que aparentemente lhe agradava. Quem a observasse lá a via voltar à sala, sentar-se de esguelha na extremidade de uma cadeira e, meia deitada sobre uma mesa, escrever à pressa umas palavras, na ânsia de se ausentar de novo a fim de assistir a algo que se passaria no exterior da sala. E, neste corruptio feito de entradas e saídas, lá ia copiando, bem à sua maneira e sem um aproveitamento vislumbrável, o que a professora lhe teria dado como tarefa realizar. À pergunta que lhe foi colocada se estava a fazer uma cópia, a resposta foi tudo menos verbal. Resumiu-se antes a um olhar indiferente. Revela-se mais do que evidente que não pode ser por esta via que alguém possa vir a obter resultados de interesse para o progresso ortográfico de qualquer criança.

Certo é que não se sabe se esta criança cometia erros de ortografia e lhe tinha sido prescrito, para o efeito, o que era dado observar a qualquer um dos presentes na sala onde ela se encontrava ou se estava simplesmente a cumprir um dever imposto para lhe ocupar o tempo, em guisa de advertência.

Nas circunstâncias, vem à mente de qualquer pessoa que tenha tido a sorte de conviver com Andrée Girolami-Boulinier as suas sábias palavras acerca de como reeducar qualquer criança no campo da linguagem oral ou escrita. No seu entendimento, para que uma

reeducação resulte bem tem de ter a anuência de quem dela necessita, por mais nova que seja, e ser praticada num clima misto de vontade de trabalhar e de descontração, com instrumentos que não lhe lembrem o insucesso e num espaço convidativo, sossegado e não coincidente com o local onde habitualmente se geram os desvios.

A lição que emana do parágrafo anterior com origem no modo de atuar de uma grande especialista convida quem está ao serviço da educação da criança a encarar a sua atividade com muita perspicácia. O que ensinar anda a par, quando não num segundo plano, do como fazê-lo. Qualquer incumbência por mais insignificante que possa parecer deve conferir a quem a executa estatuto e dignidade. Há que testar por consequência uma capacidade de trabalhar com a criança que faça ressaltar dedicação e que se socorra de uma abordagem que se ousaria denominar “inteligente”, tirando partido acima de tudo das conotações positivas que o termo possa ter.

Ante o exposto, a cópia, um dos temas deste capítulo, não pode tornar-se uma mera reprodução da mancha gráfica das palavras e também não pode ser realizada num estilo mais ou menos leviano. A cópia tem de pôr à prova atividades cognitivas, socorrendo-se de técnicas de leitura ajustadas à sua prática, que deve ser, nas primeiras etapas da sua concretização, coadjuvada, de preferência, por uma pessoa mais idónea.

É disso que se tratará neste texto, na esperança de que se veja, quer na cópia quer no ditado, um trabalho digno de uma atenção particular e conducente às finalidades que se auguram. Considerados no ângulo multissensorial e multicognitivo, perspectiva que se enseja

difundir neste capítulo, pode dizer-se que cópia e ditado se podem tornar um ofício nobre por força do que demandam psicolinguisticamente a quem os exerce.

1 As exigências de uma cópia que se afirme pelo esforço intelectual

Atribuir à cópia uma exigência talvez ignorada por muitos que a recomendam ou prescrevem aos seus alunos no âmbito das rotinas escolares motiva que lhe seja destinada uma designação mais rigorosa, escorada numa abordagem multissensorial e multicognitiva, a saber: cópia diferida.

A cópia diferida supera em muito a cópia direta e esse diferencial qualitativo só pode significar uma mais-valia para quem a efetuar. A mais-valia da cópia diferida comporta no plano cognitivo um maior investimento da atenção para que se lhe sigam uma percepção exata do modelo, bem como a sua escrupulosa retenção, com o objetivo de se obter a reprodução perfeita do modelo na sua ausência. O papel da memória na retenção do modelo gráfico após a sua percepção visual e também auditiva, a fim de que seja reproduzido com correção depois de ter sido ocultado, não é pois de somenos relevo, dado que lhe passam a ser reclamados tanto o armazenamento da informação, como o cumprimento da sua organização apoiada em correspondências baseadas num código grafofonológico, nem sempre isomórficas, que têm de ser aprendidas no início da alfabetização (Scliar-Cabral, 2016; Pinto, 2017). Só a memória, no seu labor de retenção e organização do

material que lhe confere a sua razão de ser, possibilita a reprodução do modelo de forma perfeita quando o que lhe chegou, graças a uma atenção intensamente acionada, por via da memória sensorial icônica e/ou ecoica, não sofreu interferências que deturpem a coincidência entre o grupo de sentido que serviu de entrada e a sua reprodução final. Percepção, retenção e reprodução, na ordem acabada de ser enunciada, correspondem assim a uma tríade inseparável cuja ordem deve ser seguida por quem pratique a cópia diferida (Girolami-Boulinier, 1988; 1993).

Note-se que se fez referência a “grupo de sentido” (Girolami-Boulinier, 1993) e não a palavras soltas, conquanto possam ocorrer palavras soltas que correspondam a grupos de sentido. Na frase “Ler enriquece o vocabulário”, “Ler” é um grupo de sentido e também “enriquece”, mas já não “vocabulário”. A frase toda “Ler enriquece o vocabulário” é um grupo de sentido, bem como são grupos de sentido na frase em causa “Ler”, “enriquece” e ainda “o vocabulário” ou “Ler” e “enriquece o vocabulário”. Os grupos de sentido destacados na frase e que devem ser respeitados por quem lê, em função da sua capacidade de retenção, mais não fazem do que espelhar o modo como se fala, já que só conferindo destaque aos grupos de sentido, em estrita obediência à natureza morfológica e função sintática dos elementos/termos que integram a frase (Pinto, 2017, pp. 66 e 67), se tem a garantia de que será compreendido o que se aspira transmitir e de que o emissor/leitor também consegue seguir a organização da mensagem à medida que a processa/lê. A dimensão dos grupos de sentido, dependendo naturalmente da sua expansão sobretudo no que concerne aos grupos-

nome (Pinto, 2017, p. 68), também fica condicionada à capacidade de retenção da criança e conseqüente idade, justificando essas variáveis que se lhe requeiram para reprodução diferida grupos de sentido mais ou menos longos. O uso da expressão “grupo de sentido” convida a que se repense a ideia de que com a repetição escrita de uma única palavra que a criança terá escrito incorretamente num primeiro momento se alcançará o sucesso pretendido. Será que escrever não sei quantas vezes a mesma palavra leva a que a criança a passe a saber escrever corretamente? Para a resposta ser afirmativa seria preciso ter a certeza de que essa palavra corresponde a um grupo de sentido, o que nem sempre acontece, e que a criança o fez ensaiando a correspondência correta entre a imagem gráfica/visual da palavra que está a copiar e a correspondente imagem auditiva. Ou seja: seria preciso que a criança conseguisse, após essa percepção multissensorial, reproduzir corretamente a palavra na ausência do modelo, depois de a ter retido em conformidade com a percepção das respectivas imagens, apoiada num procedimento multicognitivo.

Admitindo com convicção que palavras soltas não são linguagem, como aponta nessa direção Paradis (2007), convém que não se peçam à criança deveres que lhe deem da linguagem uma visão artificial, mas sim trabalhos que a ajudem a ter da linguagem uma visão o mais próxima possível do que ela é na realidade, motivo pelo qual se insiste nos grupos de sentido.

2 O papel da leitura ajustada à prática da cópia diferida

Posto isto, a cópia diferida é bem mais exigente do que uma cópia direta, escrava, próxima do desenho de um modelo, e não pode ser realizada sem se valer de uma outra atividade basilar na alfabetização: a leitura. À partida, parece estranho mencionar a leitura, porque, excluindo situações patológicas ou os copistas a quem só era exigido o desenho do modelo, não se imagina que seja possível copiar sem ler previamente o que se copia. Todavia, com esta nota sobre a leitura, não se objetiva aludir a uma leitura qualquer. Em mente está uma leitura que se apoie na abordagem multicognitiva e multissensorial que figura no título deste texto.

Se uma criança para falar precisa de estar exposta a uma língua ou a mais do que uma se vier a ser bilingue simultânea, ou seja, a “modelos explícitos e precisos”, como nota e bem Sinclair (1974, p. 4), não se deve esperar que uma criança escreva corretamente sem nunca ter visto escritas palavras que lhe estão a ser propostas para escrever sob a forma de ditado, por exemplo. Impõe-se pensar que há crianças que podem estar rodeadas de modos de falar que as façam perceber e reter imagens auditivas de palavras que necessitem de ser corrigidas quando está em causa a sua transcrição escrita, sobretudo tendo em conta a maior ou menor opacidade ortográfica associada a cada língua (Grabe, 2009). Ora, se ninguém retificar imagens auditivas responsáveis por conversões em imagens gráficas incorretas, só mesmo a leitura, de preferência em voz alta e sob supervisão, virá em defesa

dessas crianças no sentido de rever essas imagens auditivas deturpadas por confronto com as imagens visuais/gráficas que lhes correspondem.

Atente-se, neste momento, na diferença que pode existir entre as imagens acústicas/auditivas, quantas vezes adulteradas, com que a criança possa deparar na fala que lhe é dada ouvir no seu cotidiano e as imagens acústicas/auditivas que a escola lhe vai requerer e que ela terá de saber relacionar com as imagens visuais/gráficas das palavras correspondentes que encontrará quando entrar no mundo da escrita. Não serão, no entanto, em número despidendo os ambientes em que a linguagem de casa e a da escola diferem, não só no atinente ao que evidenciam de imagens sonoras deturpadas, mas também em relação à pobreza de vocabulário e de estruturas sintáticas.

Não tendo ninguém nos respetivos meios que proceda à correção de um falar com corruptelas ou deformações, como se deverá lidar com uma criança que ainda não saiba ler, uma vez que ficou dito que a escrita seria a modalidade de uso da língua que teria de ser adotado para operar os necessários ajustes às imagens auditivas advindas de produções com anomalias?

Mais: como sensibilizar uma criança que ainda não saiba ler para a importância de apoiar a sua leitura em grupos de sentido, de várias dimensões, que a farão entender melhor o que vier posteriormente a ler sozinha na medida em que passa a aproximar-se da forma como flui a fala a que ela já está habituada, e que a prepararão para uma maneira de falar mais rica em vocabulário e em diversidade de estruturas sintáticas, concorrendo ainda para uma articulação correta e – algo crucial – para uma leitura que se afaste da soletração?

2.1 A leitura indireta

A resposta reside em usar a leitura indireta, uma leitura mediada por terceiros e que a criança reproduz depois de o mediador ter acabado de ler respeitando sempre grupos de sentido no intuito de a compreensão não ser posta em causa (Girolami-Boulinier, 1993, Pinto, 2017). A leitura intitula-se indireta precisamente porque a criança não lê diretamente. Alguém lê primeiro um texto qualquer por grupos de sentido, conforme já foi assinalado anteriormente, e, após a leitura de cada grupo de sentido, a criança tem de o reproduzir na ordem em que foi emitido e com a maior precisão possível. A criança não pode nunca tentar reproduzir o que lhe está a ser proposto antes de quem está a ler ter terminado cada grupo de sentido que lhe está a apresentar. Depois de cada grupo de sentido ter sido lido e reproduzido, segue-se o seguinte, obedecendo ao mesmo procedimento.

Na senda do aduzido, é uma leitura que requer um esforço multicognitivo por parte da criança que a pratica, visto que reivindica: 1) uma atenção desdobrada do que lhe estão a ler para que a percepção auditiva/acústica seja correta; 2) uma boa capacidade de retenção sem intromissão de qualquer imagem auditiva armazenada que não corresponda ao modelo apresentado e que exista no léxico mental da criança canalizada pela linguagem com que está familiarizada; 3) uma reprodução precisa do que ouviu.

Consequentemente, é uma técnica de leitura que reclama à criança muito do ponto de vista cognitivo, mormente da atenção, porta

de entrada para a percepção e para a retenção, atividades cognitivas indispensáveis à esperada reprodução do modelo depois de ter sido proposto, devendo, por isso, ser praticada com conta, peso e medida, ainda que com regularidade. Esta técnica pode mesmo ser praticada por mais do que uma criança. Pode ser exercida, numa turma, por exemplo, o que não anula, porém, a aplicação cognitiva versada em consequência de cada uma das crianças não saber a quem se dirige a professora para a reprodução do próximo grupo de sentido e ter de estar, por conseguinte, muito atenta ao grupo de sentido que será emitido e ao sinal que parte da professora para indicar quem vai reproduzir. Ressalta desta técnica de leitura a possibilidade de a criança comparar e contrastar imagens auditivas/acústicas que lhe sejam familiares com as desejadas e evoluir assim no domínio da sua língua.

A referência já no título à abordagem multissensorial e multicognitiva, que Odisho (2007) usou para o ensino da pronúncia em línguas estrangeiras, apesar de não ocorrer de modo explícito nas publicações de Girolami-Boulinier (1993), sente-se bem presente na obra desta autora. A conjugação dos vários sentidos e das várias atividades cognitivas na leitura, para já indireta, pode considerar-se um trunfo ao serviço da entrada e vivência no mundo da escrita que muito se deve à sensibilidade tão singular e única que Andrée Girolami-Boulinier manifestava quando reeducava a linguagem em crianças com problemas. No entanto, deve ver-se também nesta técnica de leitura uma possibilidade de sensibilizar qualquer criança, mal seja possível, para a leitura e para o seu papel como meio de enriquecer a imaginação, de abrir caminho à familiarização com a estrutura de uma história –

material preferencialmente proposto para a leitura nesta população –, de conquistar o mundo através de textos informativos, de nutrir a linguagem, conforme já foi anunciado, com vocabulário e com estruturas frásicas menos correntes nos modelos de fala com que convive e de preparar, por meio de um treino regular, a sua passagem à escrita. No fundo, interessa que a criança faça da leitura um hábito que a acompanhe ao longo da sua existência, dado que constitui um meio insubstituível para granjear uma riqueza literária que só pode mesmo ser alcançada através da perseverança de cada um. É que ninguém pode substituir quem quer que seja nessa caminhada.

Este treino constitui o primeiro passo na direção de uma escrita que se augura despida de fragilidades ortográficas porque o que a criança percebe com acuidade e reproduz com exatidão na ausência do modelo, através da leitura indireta, a sensibiliza para a imagem acústica/auditiva correta de palavras que encontrará mais tarde associadas a uma imagem visual/gráfica que terá a ocasião de ver na escrita quando não precisar de mediador na leitura, ou seja, quando operar essa habilidade diretamente.

Só mesmo através da leitura, que poderá ser a indireta quando a criança ainda não souber ler sozinha, é possível conferir-lhe os meios arrolados acima e corrigir fragilidades verbais. A leitura com todo o seu potencial revela-se uma prática imprescindível desde a mais tenra idade para que, no futuro, se constate uma elevação do nível de letramento e se criem leitores de pleno direito e conseqüentemente verdadeiros cidadãos. O início temporário a que se alude justifica-se com o propósito de que, independentemente do meio a que pertençam as crianças, não

se verifique o indesejado fosso entre o que lhes conferem certos contextos fora da escola e o que a escola lhes propicia e solicita. A vontade de ler tem de principiar precocemente e, se para tal não existir o ambiente propício em casa, caberá à pré-escola o papel de a incutir.

Pais e educadores devem naturalmente cultivar vontade, suscitar interesse e gerar entusiasmo na criança face à leitura posto que sem esses ingredientes nunca se chegará à pedra angular sobre a qual se edifica a motivação para essa atividade e conseqüentemente para a instalação progressiva de um espírito crítico que não se deixe minar por mensagens forjadas para contaminar os incautos, facilmente influenciáveis por qualquer notícia em virtude da falta de conhecimento que detêm.

2.2 A leitura direta “silenciosa” na base da cópia diferida como apoio ao ditado

Os problemas de ortografia surgem quando a criança já escreve e, portanto, quando é minimamente capaz de ler. A eliminação dos erros de ortografia não se serve da leitura indireta, mais apoiada na audição, porque praticada por terceiros no impedimento do próprio por não deter preparação para isso, mas antes da leitura direta (Girolami-Boulinier, 1993; Pinto, 1998), mais respaldada na visualização, praticada pela própria criança, daí a designação direta, porquanto é executada numa altura em que ela se encontra supostamente em condições de a exercer. A leitura direta pode ser silenciosa, quando dessa forma a criança consegue converter mentalmente a imagem visual/gráfica do que está a

ler na sua correspondente imagem acústica/auditiva antes de passar à sua reprodução/transcrição – na ausência do modelo, em diferido – com exatidão. Pode ainda ser mediada pela leitura em voz alta, se quem assiste a criança, pai ou educador, considerar que ainda se torna necessário conferir a conversão entre as duas imagens mencionadas. Essa confirmação por via oral, quando necessário, pode ser complementada com o desenho no ar dos movimentos que correspondem à imagem gráfica do modelo, no intuito de por meio de mais essa imagem, destarte motora, cinestésica, se dar a congregação de diferentes vias/imagens sensoriais do modelo, com o objetivo de fortificar a capacidade de retenção e de garantir uma reprodução/transcrição que não se revista de qualquer hesitação.

A criança, após esta operação multissensorial (Odisho, 2007) de que resulta a cópia diferida, terá a oportunidade de voltar ao texto e confrontar o que escreveu com o modelo para verificar se o que transcreveu corresponde sem qualquer falha ao que reteve do que leu, sempre seguindo grupos de sentido. Por vezes, torna-se também recomendável que a criança siga a delimitação dos grupos de sentido por meio do movimento do dedo por baixo do grupo de sentido que considera que está apta a reter. Revela-se este gesto mais uma forma de quem vigia a atuação da criança poder saber a dimensão do grupo de sentido que a criança pensa que pode memorizar. Em certos casos, há necessidade de corrigir a amplitude do movimento do dedo ou porque o grupo de sentido assinalado se prevê que ultrapasse a capacidade de retenção da criança, fazendo prever a sua improvável reprodução correta, ou porque não coincide com um grupo de sentido.

Esta abordagem multissensorial não só contempla a possibilidade de cobrir vários estilos sensoriais (visual, auditivo e cinestésico/tátil) mas também concorre para uma abordagem multicognitiva sem percalços. Isto dito, permite um reforço da percepção, uma retenção mais facilitada – o que anuncia maior sucesso na realização do proposto –, uma melhor reprodução por via do resgate esperado, e denuncia um maior empenho. Tudo leva a crer que o que se executa com mais tenacidade, com mais trabalho, contanto que operado com interesse e com vontade de vencer, conduz a melhores resultados, uma vez que requisita uma maior dedicação por parte de quem o pratica.

Pretende-se com este capítulo mostrar ao leitor como para se chegar ao clássico ditado muito tem de ser palmilhado, recomendando-se que quem o venha a realizar se atenha anteriormente à prática da cópia diferida, tirando partido de capacidades sensoriais e cognitivas que ajudarão a reverter uma tarefa que possa resultar num desígnio inglório – o ditado – numa outra em que o alvo é por certo atingido: a cópia diferida. Não se duvida que a missão é dura tanto para quem aprende como para quem ensina. Nada, contudo, surte o efeito desejado sem empenhamento. E, neste particular, terá de provir de ambas as partes. Haja, porém, entusiasmo para calcorrear o trajeto com a ideia de que valeu a pena chegar ao porto de abrigo em segurança.

A cópia diferida, por via da leitura direta – silenciosa ou não dependendo das situações – confere ao leitor, para além do que foi elencado no atinente à leitura indireta, o contacto com a pontuação e com a divisão do texto em parágrafos, aspetos da escrita que a própria criança propala como difíceis de gerir.

Esta abordagem multissensorial e multicognitiva tão evidente no que ficou exarado sobre a cópia diferida não exclui a prática do ditado para quem o tiver por uma atividade escolar indispensável. A abordagem apresentada mostra, sem embargo, que o ditado muito lucraria se a sua preparação se baseasse num procedimento como o apontado para a cópia diferida, visto que quem fizer um ditado sem essa operacionalização pode continuar a cometer erros provocados quer por imagens auditivas deturpadas de que é portador passíveis de conduzir a grafias incorretas, quer por palavras que desconhece e que nunca viu escritas. A leitura como mediador é nestas circunstâncias basilar.

Conclusão

Conjugar a leitura com a escrita é louvável em qualquer etapa da vida, mas muito em particular em populações que se encontram numa idade em que de toda a semente lançada se espera a melhor colheita. E é esse público mesmo que está em discussão neste capítulo. A maneira como essa conjugação é feita não é de somenos importância. Apostar num investimento que requeira da criança a atuação de vários sentidos (visão, audição, tato) e de diferentes atividades cognitivas (atenção, percepção, memória, recuperação) contribui sem dúvida para desenvolver a flexibilidade mental e a relação entre as imagens obtidas pelos sentidos acionados com as evidentes repercussões no plano da memória.

Não parece haver dúvidas que existe uma diferença entre um labor efetuado de modo automático, sem grande esforço e

inconscientemente, como sucede na cópia direta, que não reivindica as exigências sensoriais e cognitivas acima enumeradas, à semelhança da espontaneidade com que brota a escrita da palavra de ordem de Winston, e um labor que requeira mais aplicação e um grau mais elevado de consciência, como é disso exemplo a cópia diferida e, no que concerne a Winston, a batalha que trava para redigir o seu diário.

Também suspeitas não restam de que uma tarefa que demanda uma carga cognitiva superior de quem a executa contribui decerto para um desenvolvimento mental que faz adivinhar posteriores progressos mais significativos e a instalação de um maior interesse pela leitura e pela escrita. Fica assim proposta uma abordagem que se augura mais promissora no que respeita a encorajar a criança para entrar no mundo da escrita e para cultivar com entusiasmo um estilo de vida que aumente o seu nível de letramento, enraizando hábitos de leitura e de escrita e rechaçando o nefasto analfabetismo funcional.

Que seja com uma abordagem à cópia e ao ditado deste cariz, mediada pela leitura, que a criança adquira gosto pela leitura e pela escrita: canais excelentes para uma atividade mental profícua e cuja prática favorecerá, é de acreditar, uma reserva cognitiva em idades mais avançadas (ver, entre outros, Pinto, 2012).

Se a leitura alarga horizontes, conquista mundos, implementa o espírito crítico, cultiva a mente, alerta para a desinformação e para quem com a informação almeja manipular o leitor, ela também é um auxiliar precioso para a escrita: o processo verbal que contribui por excelência para a aprendizagem, de acordo com Emig (1977). Na verdade, como salienta a autora, a escrita, ao convocar a mão, o cérebro

e a visão, “mares a uniquely powerful multi-representational mode for learning” (Emig, 1977, p. 125)³². De novo, ressalta a abordagem multissensorial e multicognitiva presentes no título deste capítulo.

Augura-se que a reiterada alusão a essa abordagem ao longo deste texto faça emergir em quem o ler as vantagens desse enfoque e que educadores e pais lhe reconheçam o potencial e o adotem sem parcimônia em benefício das crianças que também devem ajudar a crescer como cidadãos.

Referências

EMIG, J. Writing as a Mode of Learning **College Composition and Communication**, v. 28, n. 2, p. 122-128, 1977.

GIROLAMI-BOULINIER, A. **Les premiers pas scolaires**. Acquisitions indispensables pour prevenir l'échec scolaire. Issy-les-Moulineaux: Editions et Applications Psychologiques (EAP), 1988. 150 p.

GIROLAMI-BOULINIER, A. **L'apprentissage de l'oral et de l'écrit**. Collection “Que sais-je” n. 2717. Paris: Presses Universitaires de France, 1993. 128 p.

GRABE, W. **Reading in a second language**. Moving from theory to practice. New York: Cambridge University Press, 2009. 467 p.

³² A tradução que se segue da citação a que se refere esta nota é da inteira responsabilidade da autora deste capítulo: “marca um modo de aprendizagem multi-representacional com um poder único” (Emig, 1977, p. 125).

ODISHO, E. Y. A multissensory, multicognitive approach to teaching pronunciation. **Linguística. Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto**, v. 2, p. 3-28, 2007.

ORWELL. G. **1984**. Tradução de Alexandre Hubner e Heloisa Jan. 9.^a reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, s/d. 348 p. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4118309/mod_resource/content/1/1984%20-%20George%20Orwell.pdf. Acesso em 21 de junho de 2021.

PARADIS, M. Why single-word experiments do not address language representation. In: ARABSKI, J. (Ed.). **Challenging tasks for psycholinguistics in the new century**. Katowice: University of Silesia, Oficyna Wydawnicza, 2007, p. 22-31.

PINTO, M. G. C. **Nos bastidores da iniciação à entrada no mundo da escrita**. Do CALE a intervenções e pressupostos de ordem cognitiva e neurológica. Porto: Faculdade de Letras, Centro de Linguística da Universidade do Porto, 2017, 136 p.

PINTO, M. G. L. C. The study of language in later life: A contribution to “what psycholinguistics has to offer for the benefit of our global modern world”. In: MININNI, G.; MANUTI, A. (Eds). **Applied Psycholinguistics**. Positive effects and ethical perspectives. Vol. II. Milano: FrancoAngeli, 2012, p. 81-69.

PINTO, M. G. L. C. **Saber viver a linguagem**. Um desafio aos problemas de literacia. Coleção Linguística Porto Editora 11. Porto: Porto Editora, 1998. 272 p.

SCLIAR-CABRAL, L. Written word recognition: Matrix of increasing complexity in written BP for decoding. Paper presented at the 11th International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics. **Applied Psycholinguistics and Ecology of Language, Culture and Society**. Georgia: Ivane Javakhishvili Tbilisi State University (27-30 June 2016).

SINCLAIR, H. J. L’acquisition du langage du point de vue Piagetien. **Folia Phoniatica**, v. 26, p. 1-12, 1974.

ESCREVER: APRENDER A MOLDAR O TEMPO

Luís Filipe Barbeiro³³

Introdução

O tempo constitui uma dimensão essencial dos textos narrativos. A configuração que esta dimensão pode assumir não é monolítica, mas apresenta uma amplitude de possibilidades (Genette, s/d; Ricoeur, 1994; Ribeiro; Lyra, 2008). Tal como em relação à generalidade dos recursos linguísticos, o domínio dessas possibilidades não se encontra presente à partida, mas é objeto de um percurso de desenvolvimento. O presente estudo procura apreender o domínio da configuração temporal de textos narrativos por parte dos alunos do ensino básico (em dois níveis de escolaridade, segundo e quarto anos, tendo em conta o escopo deste volume).

Outros estudos têm procurado dar conta do desenvolvimento da competência narrativa de forma abrangente (Silva, 2001), incluindo a dimensão temporal, ou incidindo sobre aspetos específicos desta dimensão, como os conectores temporais (Antunes, 2003; Almeida, 2013; Rocha, 2018), por meio da análise das produções dos alunos.

³³ Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
E-mail: luis.barbeiro@ipleiria.pt

Face a esses estudos, o que se apresenta, focando-se na dimensão temporal, não tem por base apenas os textos produzidos, mas incide também sobre a consciência metalinguística relativa à construção do tempo na narrativa. A consciência metalinguística foi acedida através da interação que ocorreu na escrita colaborativa dos textos.

A conjugação destas duas vertentes, a respeitante à análise dos textos e a respeitante à consciência metalinguística, para além de permitir apreender a frequência de uso dos diversos recursos, nos níveis de escolaridade considerados, coloca também em foco as concepções dos alunos acerca da construção do tempo na narrativa.

1. A configuração do tempo na narrativa

O tempo na história e no discurso

A dimensão temporal da narrativa, como Genette (s/d) coloca em evidência, constitui um sistema complexo que nos remete para duas ordens temporais, a da história e a do discurso. As relações entre elas podem ser vistas sob o ponto de vista da ordem e sob o ponto de vista da duração. Em qualquer destas perspetivas, a configuração do tempo no discurso pode apresentar diferenças em relação ao tempo da história. Um “grau zero” de divergência corresponderia a uma “perfeita coincidência temporal entre narrativa e história” (Genette, s/d, p. 34).

Na vertente da ordem, tal grau zero corresponderia à ausência de *anacronias*, termo que Genette (s/d) utiliza para designar “quaisquer

formas de discordância entre as duas ordens temporais” (Genette, s/d, p. 38), em que se incluem a *analepse* e a *prolepse*.

Na vertente da duração, o grau zero corresponderia à “isocronia rigorosa entre narrativa e história” (Genette, s/d, p. 86). Como defende Genette, essa narrativa existe apenas no plano conceptual de referência, pois corresponderia a “narrativa de velocidade igual, sem acelerações nem abrandamentos, em que a relação duração de história / extensão de narrativa permanecesse constante.” (p. 39), sem aceleração ou abrandamento de ritmo, trazido pela variação da extensão do discurso dedicado a todos e a cada um dos períodos de tempo da história: “uma narrativa pode passar sem anacronias, mas não pode proceder sem *anisocronias*, ou, se se preferir (...), sem *efeitos de ritmo*.” (p. 39). Os *movimentos narrativos* correspondentes a anisocronias podem consistir em *elipses*, *cenos*, *sumários* e *pausas* (descritivas), na categorização de Genette (s/d).

Estabelecida a divergência que pode existir entre a história e o discurso quanto à configuração do tempo, a dimensão temporal da narrativa abre-se, enquanto campo de escolhas, a “jogos com o tempo”, numa expressão tomada de Ricoeur (1995). Nesses jogos, incluem-se as relações entre o “tempo do contar e tempo contado” (Ricoeur, 1995). Ricoeur toma como um dos pilares da sua reflexão sobre o tempo a perspectiva de Santo Agostinho nas *Confissões*. Na concepção agostiniana do tempo, este é tomado como um processo da alma, psicológico, que organiza a experiência e não como um fenômeno físico, puramente externo (Ribeiro; Lyra, 2008). Nesta perspectiva, que envolve a linguagem, enquanto meio de expressão do tempo, a narrativa

é moldada por outros critérios que não a ordem cronológica ou a isocronia e abre-se a que o tempo seja moldado como parte inerente da construção da narrativa. Essa construção é suscetível de aprendizagem e de apropriação dos recursos linguísticos por meio dos quais o tempo pode ser configurado numa língua.

Expressão do tempo em Português

As diversas línguas apresentam recursos para a configuração do tempo, ou seja, para a localização da situação expressa no enunciado no passado (anterioridade), presente (simultaneidade, sobreposição) e futuro (posterioridade), em relação a um ponto temporal ou intervalo de tempo tomado como referência. Esse tempo de referência pode consistir no tempo da enunciação ou num outro tempo, em relação ao qual a situação surge ordenada temporalmente.

Os mecanismos linguísticos para a expressão do tempo são diversificados e podem ser mais ou menos próximos entre as línguas (Hickmann, 2004; Vukanovič; Grmuša, 2009). Em Português, como refere Oliveira (2013), a localização temporal das situações expressas nas orações pode ser indicada por meio dos seguintes processos linguísticos: i) tempos verbais; ii) adjuntos adverbiais e orações subordinadas de valor semântico temporal; iii) perífrases verbais com valor temporal construídas com verbos auxiliares ou semiauxiliares (como *estar a* + verbo pleno, ou *ir* + verbo pleno). No mesmo volume, Mória e Alves (2013), na sua sistematização da expressão temporal, para além do tempo verbal e do tempo adjunto, que encontram

correspondência com i) e ii), consideram o tempo argumental (expresso por verbos como *datar* ou *durar*) e o tempo discursivo. Este envolve “o encadeamento de orações autónomas, entre as quais se estabelecem relações discursivas que permitem deduzir informação temporal, realizado através de estruturas de justaposição” (Móia; Alves, 2013, p. 558), mesmo sem a presença de conectores temporais.

Em relação aos tempos verbais, deve ter-se em conta que o tempo gramatical a que correspondem as marcas morfológicas da forma do verbo não corresponde necessariamente ao tempo semântico, ou seja, à localização ou ordenação temporal das situações. Por exemplo, o tempo gramatical presente pode ser utilizado com o valor de futuro (como em *Amanhã, parto para o estrangeiro.*)

O tempo adjunto é expresso por sintagmas não obrigatórios com a função de adjunto adverbial na oração ou de adjunto adnominal (Móia; Alves, 2013). Entre os valores semânticos veiculados pelo tempo adjunto, encontram-se a duração, a localização temporal, a frequência e a indicação de quantidades de tempo. A localização temporal pode ser feita de forma direta, indicando um intervalo de tempo em que a situação ocorre, ou pode ser feita de forma indireta, por relação com outra situação em relação à qual surge ordenada temporalmente.

Algumas construções com verbos auxiliares estabelecem relações temporais. É o caso da construção *estar a + verbo pleno no infinitivo*, que remete para uma situação em progresso, seja no momento da enunciação, quando ocorre no presente do indicativo (*O Luís está a ler.*), ou por referência a um outro momento situado no passado quando

ocorre no imperfeito do indicativo (*O Luís estava a ler.*). Nestes tempos, o intervalo do processo em curso não é apresentado como fechado. No pretérito perfeito simples, esse intervalo temporal encontra-se já fechado (*O Luís esteve a ler.*) (Raposo, 2013).

Por sua vez, a perífrase *ir + infinitivo*, ainda que o tempo verbal ocorra no presente, nas frases simples, expressa futuridade em relação ao momento da enunciação e, nas frases complexas, exprime futuridade em relação ao tempo da oração principal, que é tomado como ponto de referência (Raposo, 2013, p. 1263).

A diversidade de relações temporais e de mecanismos linguísticos que as expressam traça um percurso de desenvolvimento que se manifesta por um progressivo alargamento do domínio desses recursos na produção de narrativas (Hickmann, 2004; Rodrigues, 2007; Ferretti *et al.*, 2018). Como afirma Hickmann (2004), “as crianças constroem um sistema de tempo gradualmente mais complexo e abstrato, à medida que evoluem ao longo de sucessivas fases de desenvolvimento cognitivo” (p. 154, tradução nossa). Considerando os marcadores temporais-aspetuais correspondentes ao *tempo de enunciação* (TE), ao *tempo do acontecimento* (TA) e ao *tempo de referência* (TR), as crianças baseiam-se inicialmente apenas no TE, no “aqui e agora”, tornando-se depois capazes de diferenciar o TE do TA e só posteriormente se mostram capazes de diferenciar o TE de outros TR, deslocando o tempo de referência para outros tempos como *ontem*. Só a partir dos quatro ou cinco anos passam a dominar este sistema tripartido de referência temporal (Hickmann, 2004). Com o avanço na idade, as crianças incrementam o uso de adjuntos adverbiais e de

conectores temporais. No entanto, as características específicas de cada língua para a configuração do tempo podem refletir-se no percurso geral de domínio do sistema. De qualquer modo, como é evidenciado por Hickmann (2004), as crianças podem não dominar as funções discursivas dos mecanismos temporais-aspetuais até uma idade bastante tardia, independentemente da língua (Hickmann, 2004). Justifica-se também por esta razão a análise das configurações temporais que as crianças de diferentes níveis etários e de escolaridade inscrevem nos seus textos e das concepções que manifestam quando são chamadas a tomar decisões relativas à dimensão temporal na construção do texto.

2 Metodologia

Participantes

Os participantes no estudo são 48 alunos de escolas do primeiro ciclo do ensino básico da região de Leiria. Os alunos distribuem-se por dois níveis de escolaridade, o segundo e quarto ano, cada um com 24 alunos. A distribuição por géneros é também igual, com 12 participantes do género masculino e 12 participantes do género feminino, em cada nível. A idade média dos alunos do segundo ano é de 7;10 e a dos alunos do quarto ano é de 9;10.

Os participantes viviam na cidade de Leiria ou arredores, no centro de Portugal, e frequentavam as duas escolas da zona urbana da cidade onde decorreu o estudo.

Tarefa e procedimentos

A tarefa de escrita realizada pelos alunos consistiu no relato de uma visita fictícia de três amigos a Leiria, a cidade dos participantes, para assegurar o conhecimento de conteúdo implicado pela tarefa. Para além desse conhecimento em relação à sua própria cidade, foi disponibilizado um conjunto de seis postais ilustrados, relativos a pontos de interesse turístico. Era clarificado que os postais serviam apenas para ajudar e que poderiam escrever o texto como entendessem melhor.

Os textos correspondentes ao relato da visita foram escritos em grupo, ou seja, envolvendo os participantes na produção de um único texto. Deste modo, por meio da interação entre os membros do grupo, para a apresentação e discussão das propostas, é possível acompanhar o desenvolvimento do processo de escrita, incluindo as justificações que, para além das propostas em si, contribuem para revelar as concepções dos participantes em relação à tarefa de construção textual que se encontram a desempenhar (Barbeiro, 2019; Storch, 2005; Sturm, 2016).

Os grupos eram constituídos por três elementos e foram formados de forma aleatória entre os colegas de turma, devendo ser grupos mistos quanto ao género dos participantes. Não se estabeleceram regras quanto ao nível de desempenho escolar para a formação dos grupos. A possibilidade de integração existiu para todos os alunos com um nível de competência de escrita que lhes permitia a construção

autónoma de um texto, de acordo com a apreciação do professor, com base nas tarefas de escrita habituais.

A realização do estudo foi autorizada pelas respetivas direções e, efetuada a seleção dos alunos, foi recolhida a autorização dos respetivos encarregados de educação para participação no estudo, incluindo a autorização para registo de áudio e vídeo, com objetivos de investigação. A realização destes registos permitiu a posterior transcrição da interação que teve lugar no seio do grupo a acompanhar a produção do texto.

A atividade era iniciada com a realização de uma entrevista em grupo, focada na relação dos participantes com a leitura e escrita, também com o objetivo de proporcionar a habituação à presença da câmara de vídeo. No início da tarefa de escrita propriamente dita, o investigador apresentava uma folha com a indicação dos nomes dos protagonistas (João, Rui e Lena) e fornecia a cada participante folhas individuais para a escrita do texto. No final, as folhas eram recolhidas.

Análise

A análise incidiu sobre os textos escritos produzidos pelos alunos e sobre a interação que decorreu durante o processo de escrita para a produção do texto. Em relação aos marcadores temporais, foram objeto de análise: as relações temporais entre os processos ou situações apresentadas no texto, os tempos verbais gramaticais que são utilizados, a localização temporal indireta entre as situações expressas no texto, a localização temporal direta da situação expressa na oração. A análise

com base nos indicadores relativos a estes parâmetros apresenta uma natureza predominantemente quantitativa, colocando em contraste as frequências encontradas no segundo e no quarto ano, acompanhadas da apresentação de exemplos e respetiva interpretação.

No que diz respeito à interação, a análise procedeu à identificação de sequências de enunciados de carácter metalinguístico que incidem sobre a dimensão temporal. Embora a comparação entre os dois níveis de escolaridade continue presente, a menor frequência da ocorrência deste tipo de enunciados, desloca a análise de um critério quantitativo para a verificação qualitativa de semelhanças e diferenças quanto às concepções relativas à configuração temporal expressas nos enunciados dos dois níveis.

3 Resultados

Passamos a apresentar os resultados da análise repartidos por duas subsecções: na primeira, apresenta-se o resultado do levantamento de recursos correspondentes a marcadores temporais que surgem nos textos dos alunos; apresentados os marcadores em foco, na segunda, verificaremos se o tempo (para se chegar às relações temporais expressas nos textos) emergiu no processo de escrita do texto como objeto de tratamento e discussão explícita entre os elementos do grupo, ou seja, se foi objeto de decisão metalinguística consciente.

Na apresentação dos resultados, colocaremos em contraste os dois níveis de escolaridade aqui em foco: o segundo e o quarto ano de escolaridade.

O tempo no produto textual

Na Tabela 1, apresentam-se os resultados da análise quanto à localização ou ordenação semântico-temporal dos processos — no passado, no presente ou no futuro — expressa por meio do sistema de tempos verbais. A localização ou ordenação pode ser feita em relação à enunciação ou em relação a outros processos.

Pode observar-se que é largamente predominante a localização dos processos no passado — o que corresponde em grande medida à tomada do tempo da enunciação como referência: a visita de que se efetua o relato é situada no passado e contada como já tendo sido feita.

Dentro do passado, a futuridade de uns processos em relação a outros é também expressa. A construção com o verbo auxiliar *ir* + *infinitivo* remete para a existência de um intervalo de tempo entre o tempo de referência e o processo expresso pelo verbo no infinitivo. Esse intervalo de tempo está frequentemente associado a uma deslocação no espaço (que também implica duração temporal). O relato de visita, que está em foco no presente estudo, corresponde a um gênero em que a deslocação espacial adquire relevo. Constitui, por isso, um contexto em que a ordenação semântico-temporal num tempo futuro, posterior, em relação ao momento de referência, por meio da construção *ir* + *infinitivo* transposta para o passado, pode emergir também de forma relevante. Os valores da Tabela 1 confirmam essa relevância, com 10 ocorrências no segundo ano e 15 ocorrências no quarto.

Tabela 1 - Ordenação temporal dos processos

Ordenação temporal	2.º ano	4.º ano
Passado ₁ [enunciação ₂]	91	187
Passado ₁ — futuro ₂ [enunciação ₃]	13	34
<i>ir + infinitivo</i>	10	14*
<i>vir + infinitivo</i>	1	
<i>para + infinitivo (fim)</i>	2	8
<i>processo projetivo</i>		10
<i>eventualidade</i>		2
Passado genérico ₀	1	
[enunciação ₁] Futuro ₂	1	
<i>ir + infinitivo</i>	1	
[Presente/enunciação passada ₁] [enunciação ₂]		7
Presente genérico ₀		2
Passado ₁ —passado ₂ [enunciação ₃]		1
Total	106	231

Obs. □ Os índices indicam a ordem temporal; o índice “0” indica um tempo genérico.

* Três ocorrências surgem combinadas com outros mecanismos projetivos.

A relação em causa pode também ser expressa pela construção *vir + infinitivo*. Enquanto *ir + infinitivo* corresponde a uma perspectiva de descentramento ou autonomia em relação ao local em que os autores se encontram, a construção *vir + infinitivo*, que apresenta uma ocorrência, no segundo ano, toma como referência espacial a localização dos autores/narradores.

Para além da construção *ir + infinitivo* (e *vir + infinitivo*), que apresenta uma dimensão de futuridade, frequentemente associada à deslocação no espaço, o valor projetivo para o futuro pode encontrar-se também noutras construções. É o que acontece com as expressões de fim, em que um processo é realizado para se alcançar um outro. A dimensão projetiva está ainda presente em construções com verbos de atividade mental (por exemplo, *decidir*, *resolver*, com valor deliberativo, *ter [a ideia]*, de valor cognitivo), com verbos correspondentes a processos verbais como *aconselhar*, *propor*, e com a expressão de eventualidade. A apresentação de processos na dependência deste tipo de verbos projeta-os ou ordena-os num tempo posterior em relação a eles próprios.

Estas construções ocorrem nos relatos dos alunos. A referência a um processo que se projeta noutra, subsequente, e que é apresentado como constituindo a finalidade do primeiro apresenta duas ocorrências, no segundo ano. O enunciado em que surgem (“*Depois foram ao centro comercial Maringá fazer compras, para depois se irem embora.*” — G07, 2.º ano) expressa a finalidade de forma implícita (“*[para] fazer compras*”) — tomando a ocorrência do verbo *ir* como verbo pleno e “o estatuto do predicado com o verbo infinitivo como um adjunto adverbial de finalidade”, conforme a análise de Raposo (2013).

A dimensão projetiva associada à finalidade vê a sua frequência reforçada no quarto ano, com oito ocorrências, repartidas por quatro grupos (por exemplo, no G16, encontramos: “*Por fim, regressaram ao hotel [...] para descansar, [...]*” — G16, 4.º ano).

O recurso a processos mentais com valor projetivo em relação a outros processos surge no quarto ano, com dez ocorrências, por meio dos verbos *resolver* (“*Um dia resolveram fazer uma visita à cidade de Leiria.*” — G13, 4.º ano), *decidir* (“*[...] decidiram ir ao Centro Comercial Dom Dinis*” — G16, 4.º ano), *ter a ideia* (“*[...] Quando a Lena teve a ideia de ir ver a fonte luminosa [...]*” — G14, 4.º ano), *combinar* (“*[...] combinaram ir dar um passeio por Leiria*” — G16, 4.º ano). A dimensão projetiva também está associada a alguns processos verbais, como acontece com *perguntar* (“*[...] e perguntaram o que podiam ver.*” — G15, 4.º ano) ou *aconselhar* (“*O senhor aconselhou-os a ver o castelo.*” — G15, 4.º ano).

A expressão de eventualidade surge no quarto ano, incluída numa cena dialogada, quando um dos protagonistas apresenta a sugestão de atravessarem uma ponte (“*– E se fôssemos passar por aquela ponte ver o que há do outro lado! – disse o Rui*” — G13, 4.º ano).

A dimensão projetiva estabelece nexos semânticos na narrativa, como os de fim, e inscreve como parte integrante da história processos mentais ou verbais como os referidos. Para além disso, abre duas vias no nível do discurso para a continuação da construção da história: a de explicitação e a de implicação.

A via da explicitação corresponde à inscrição no discurso confirmativa de um ou dos dois passos seguintes: i) a referência à decisão de adoção do que foi projetado, nomeadamente nos processos deliberativos ou verbais ou na expressão da eventualidade; ii) a

narração dos eventos que representam a concretização do que foi projetado.

A segunda via, correspondente à implicitação, aproveita o que já se encontra expresso enquanto projeção, para fazer avançar a história, por meio de configurações de tempo assentes na elipse. A elipse pode acontecer em relação à decisão ou aos eventos projetados, na sua totalidade ou parcialmente.

Estas duas vias encontram-se presentes nos textos dos alunos. A sequência (1) corresponde à primeira possibilidade, ou seja, à explicitação sequencial dos processos conducentes à concretização do que foi projetado pela recomendação recebida no Turismo (não estando presente a referência à tomada de decisão):

(1) Depois foram ao Turismo e perguntaram o que podiam ver. O senhor aconselhou-os a ver o castelo. Quando saíram eles viram o castelo no cimo do monte e dirigiram-se para lá [G15, 4.º ano].

No caso da elipse, a história pode avançar sem a inscrição no discurso dos eventos que foram objeto de projeção e cuja concretização fica implícita, como acontece em (2) — em que a história é concluída sem a explicitação discursiva correspondente à compra dos alimentos e ao ato de comer.

(2) Já esfomeados foram ao centro comercial Maringá ver se havia alguma coisa para "papar". Muito contentes por conhecer mais uma cidade lá foram maravilhados [G12, 4.º ano].

Numa outra configuração, a história pode ser retomada em plena concretização do que havia sido objeto de projeção, como sucede em (3) — a adoção da ideia da Lena fica implícita e, de igual modo, o percurso entre o centro comercial e a fonte luminosa não é objeto de narração discursiva, sendo a história retomada já junto à fonte luminosa.

(3) [...] quando a Lena teve a ideia de ir ver a fonte luminosa, antes de regressarem ao prédio. Viram como era lindo tudo iluminado [...] [G14, 4.º ano].

A emergência do tempo presente nos textos pode dever-se às seguintes situações: i) a referência à própria enunciação correspondente à produção do texto, ii) a inclusão de cenas dialogadas no relato; iii) a adoção de uma perspetiva temporal alargada, de valor genérico (Oliveira, 2013), ou gnómico, na denominação de Mateus *et al.* (1989, p. 98).

A primeira situação não surge enquanto tal nos textos. A referência à enunciação ocorre num texto do 2.º ano, mas é apresentada com recurso à construção *auxiliar ir + infinitivo*, ou seja, remete para um momento posterior na enunciação (“*Primeiro vamos dizer-lhes os nomes dos meninos [que foram visitar Leiria: João, Rui e Lena.]*” — G07, 2.º ano). O tempo verbal do auxiliar encontra-se no presente do indicativo, mas expressa um valor de futuridade. Trata-se do único caso em que os alunos inscrevem no próprio texto as decisões tomadas quanto à enunciação que vão realizar. De um modo geral, a enunciação encontra-se implícita e não se revela no próprio discurso, limitando-se ao ato de o produzir.

A terceira situação corresponde a alargar o alcance temporal do que é dito para além do tempo da história, abrangendo também o presente (e prolongando-se para o futuro), ou seja, atribuindo-lhe um carácter temporal que se estende desde o passado e continua. É o que sucede com a localização geográfica, realizada pelo G10, a que correspondem os dois casos contabilizados: localização da terra dos protagonistas (“*E à tarde foram para a terra deles que fica no Algarve.*” — G10, 4.º ano) ou de edifícios ou sítios da cidade (“*[...] logo depois foram ao Turismo que é ao pé da fonte luminosa.*” — G10, 4.º ano).

Algo semelhante pode ocorrer com o passado, designadamente com a utilização de orações participais para caracterização dos nomes. Tal como acontece com as orações relativas dos casos anteriores, que se encontram no presente, o particípio passado pode expressar igualmente um valor genérico, ou seja, um valor que perdura para além do passado, ficando dotado de permanência. Essa utilização emerge, no 2.º ano, para a indicação do nome (“*[...] chamado rio Lis*” — G07, 2.º ano). Efetivamente, os dois tipos de construções podem permutar (*chamado rio Lis*” ou *que se chama rio Lis*).

A localização de uma situação no passado, tendo como referência uma outra situação no passado, ocorre no quarto ano, com recurso ao pretérito mais que perfeito composto (“*[...] repararam no que ainda não tinham visto [...]*” — G14, 4.º ano).

Como se pode observar nos exemplos apresentados, os tempos verbais para construir a ordenação temporal são variados. Na Tabela 2, indicam-se os tempos verbais das orações (tendo-se considerado, no

caso dos constituintes verbais que integram verbos auxiliares, a forma verbal conjugada, ou seja, o verbo auxiliar).

Tabela 2 - Tempos verbais

Tempos verbais	2.º ano	4.º ano
Pretérito perfeito – m. indicativo	71	147
Pretérito imperfeito – m. indicativo	22	33*
Presente – m. indicativo	1	9
Infinitivo**	11	39
Particípio passado	1	
Pretérito imperfeito – m. conjuntivo		1
Pretérito mais-que-perfeito composto – m. indicativo		1
Gerúndio		1
Total	106	231

* 2 ocorrências com valor de condicional.

** Não considerados os verbos plenos no infinitivo em construções com auxiliares.

Predomina a utilização do pretérito perfeito do modo indicativo para a expressão do passado, no qual o relato é colocado, por relação com a enunciação.

A utilização do pretérito perfeito do indicativo é complementada pelo pretérito imperfeito do mesmo modo predominantemente para a expressão de valores aspetuais como o progressivo (“[...] e a fonte estava a deitar água.” — G03, 2.º ano; “[...] como estava um dia de

calor” — G13, 4.º ano) ou indicação de estado permanente (“[...] e esses amigos chamavam-se João, Rui e Lena.” — G02, 2.º ano; “[...] que representava o casamento do rio Lis e do Lena.” — G12, 4.º ano).

O pretérito imperfeito também apresenta no quarto ano uma ocorrência com o valor correspondente ao do condicional, enquanto futuro do passado (“[Depois foram ao Turismo e perguntaram] o que podiam ver.” — G15, 4.º ano”).

O presente do indicativo apresenta os valores já referidos, associados à enunciação e à perspectiva genérica ou gnómica (Mateus *et al.*, 1989; Oliveira, 2013).

A utilização do particípio passado corresponde a uma frase participial, já referida, que funciona como adjunto do nome (“[Eles foram visitar depois um rio] chamado rio Lis.” — G07, 2.º ano).

No quarto ano, emerge a utilização de três novos tempos verbais, que correspondem a recursos com uma dimensão temporal: o pretérito imperfeito do modo conjuntivo, que expressa a eventualidade anteriormente referida (“— E se fôssemos passar por aquela ponte ver o que há do outro lado! — disse o Rui” — G13, 4.º ano); o pretérito mais-que-perfeito composto do modo indicativo, que ordena um acontecimento no passado em relação ao outro também no passado, conforme o exemplo já apresentado (“[...] repararam no que ainda não tinham visto [...]” — G14, 4.º ano); o gerúndio com um valor temporal de simultaneidade (“[...] chegando à terceira torre ao olhar para baixo a Lena tinha vontade de gritar.” — G12, 4.º ano).

Como ficou dito no enquadramento, as relações temporais não são expressas apenas pelos tempos verbais. Outros marcadores

temporais concorrem para a configuração do tempo na narrativa. Na Tabela 3, apresentam-se os resultados relativos às ocorrências dos conectores temporais, em articulação com as relações que expressam.

Os valores da Tabela 3, designadamente quanto à frequência elevada do conector *depois*, estão em conformidade com os encontrados por outros estudos. Por exemplo, Silva (2001) refere também a preponderância deste marcador, utilizado quase em exclusividade pelas crianças mais novas, e uma maior diversidade de marcadores encontrada nos textos dos alunos à medida que a idade avança. A repetição de *depois* e o alargamento dos organizadores de sequencialização temporal foram igualmente encontrados por Antunes (2003). Um perfil de resultados correspondente está presente também na Tabela 3.

Tabela 3 - Ordenação temporal com localização temporal indireta:
Relações e marcadores temporais.

Relações	Marcadores temporais	2.º ano	4.º ano
Anterioridade	antes de		1
	primeiro	2	1
	(a) primeira (coisa)		2
	começar por		2
Simultaneidade sobreposição	/ quando	1	3
	então	1	9
	já	1	

	até que		1
	ao + <i>F infinitiva</i>		2
Posterioridade	depois	17	12
	logo depois		1
	a seguir	1	1
	de seguida		4
	em seguida		2
	por fim		2
Total		23	43

O alargamento de recursos do segundo para o quarto ano encontra-se também na localização temporal direta, como se observa na Tabela 4.

Tabela 4 - Localização temporal direta

Marcadores temporais	2.º ano	4.º ano
uma vez	2	1
um dia	1	2
certo dia		1
à noite		3
à tarde		2
cedinho		1
Total	3	10

A localização temporal também pode decorrer do encadeamento temporal implícito ou “tempo discursivo” na denominação de Mória e Alves (2013), ou seja, através da dedução da ordenação temporal, baseada na colocação de situações em sequência no discurso, por meio de justaposição ou concatenação ou por meio de conectores de coordenação. O recurso à justaposição é amplamente frequente, quer no segundo ano (27 ocorrências), quer no quarto (50 ocorrências). Em (4) exemplifica-se a utilização deste mecanismo:

(4) *Voltaram para casa, para o seu lindo prédio. Jantaram, muito cansados, foram lavar-se, vestiram o pijama e foram para a cama (...).* [G14, 4.º ano]

A coordenação por meio da conjunção copulativa *e*, que pode igualmente assumir um valor sequencial temporal (Antunes, 2003; Matos; Raposo, 2013; Mória; Alves, 2013), como acontece na última oração de (5), também apresenta uma frequência elevada. No segundo ano, o número de ocorrências deste tipo de conexão, que apresenta frequentemente um valor temporal, ultrapassa mesmo o valor apresentado nos textos do quarto ano (39 vs. 33, respetivamente).

Finalmente, registre-se a ocorrência de uma configuração que consiste na retoma temporal de elementos anteriormente referidos, como se observa em (5):

(5) *Primeiro foram: ao nosso castelo depois foram ao turismo, passaram pelo rio Lis [...] No castelo viram muitas coisas antigas. No turismo leram a história de Leiria. E no rio Lis viram que ele tinha barcos.* [G09, 4.º ano]

Neste excerto, procede-se por avanço em relação a uma sequência de eventos, que são depois retomados para descrever o que aconteceu em cada um dos espaços em causa.

O tempo em foco no processo de escrita

Na secção anterior, apresentámos os resultados da análise focada em marcadores de tempo presentes nos textos dos participantes. Nesta secção, o foco é dirigido para a interação no decurso do processo de escrita. A questão em relevo é se as configurações de tempo adotadas nos textos foram objeto de discussão e decisão consciente reveladas na interação e quais os aspetos da configuração temporal que estiveram em foco.

De um modo geral, no segundo ano, os alunos não fazem incidir a reflexão e discussão para uma tomada de decisão sobre os recursos específicos relativos às configurações do tempo, que estiveram em foco na secção anterior. As sequências de interação que incidem sobre o tratamento a dar ao tempo são reduzidas (duas ocorrências, apresentadas em (6) e (7)). Elas incidem fundamentalmente sobre a ordem ou sequencialidade dos acontecimentos ou tópicos a abordar. Nas manifestações que são expressas na interação, o critério que emerge é a procura do que podemos considerar como um “desenvolvimento temporal natural” e que, no caso, na perspetiva dos participantes, corresponde à adoção da ordem do dia para a noite, como se torna manifesto em (6) e (7):

- (6) S5: *e depois é este*
S4: *e depois é este que é a noite* [G02, 2.º ano]
(7) S21: *esse vai ser o último*
S20: *porque é da fonte luminosa*
S21: *à noite*
S20: *da da fonte luminosa!*
S21: *vamos começar por dia até à fonte e à noite* [G07, 2.º ano]

No quarto ano, as sequências de interação relativas ao tratamento a dar ao tempo na narrativa continuam a não ser numerosas, apresentando sete ocorrências. A sequencialidade continua em foco, correspondendo a cinco das ocorrências. Nestas, continua a ser predominantemente invocado o critério de ordenação “do dia para a noite” já encontrado no segundo ano, como se observa na interação exemplificativa (8):

- (8) S25: *não/primei.../primeiro tem que ser tudo o que vier de dia [...]*
S25: *não/isto não/porque isto é/isto é à noite//isto é a última coisa* [G09, 4.º ano]

A procura de um critério de sequencialidade natural encontra-se também em (9), reportando-se à ordem do que se observa quando se chega à cidade:

- (9) S39: *não/não/primeiro podíamos começar por/ o que é que vemos primeiro em Leiria?/é o castelo? [...]*
S38: *mas quando tu entras em Leiria/vês logo o castelo?*
S37: *sim* [G13, 4.º ano]

Para além da procura de uma sequencialidade natural, uma outra questão relativa à relação entre o tempo da história e o tempo do discurso emerge no quarto ano: a questão da continuidade temporal. Esta questão apresenta duas ocorrências, que se apresentam em (10) e

(11). Está em causa a ausência de isocronia entre o tempo da história e o tempo do discurso, ou seja, a possibilidade de o tempo discursivo poder instaurar anisocronias, isto é, configurações próprias, com possibilidade de eclipse, face ao desenrolar uniforme do tempo cronológico.

(10) S29: *agora/ agora/ depois é/ e no outro dia*
S30: *ih!/ outra vez outro dia?*
S29: *pois/ noutro*
S28: *e a noite? e a tarde? e o almoço?* [G10, 4.º ano]

A proposta de uma eclipse (com avanço do discurso para o tempo da história situado no dia seguinte) leva o aluno S28 a questionar o facto de não se integrar no discurso a narração relativa a períodos de tempo e eventos anteriores (“*e a noite? e a tarde? e o almoço?*”).

De modo semelhante, em (11), o aluno S44, na sequência da entrada dos protagonistas no centro comercial, põe em causa a proposta do colega para a frase seguinte que já os coloca no exterior a observar o jardim. Em vez disso, defende que a estada no interior do centro comercial também deve ser contemplada no discurso.

(11) S45: *em frente do centro comercial*
S44: *em frente/ já? [...]*
S44: *ah!/ mas não pode ser assim/ mal entraram já estão a sair?/ primeiro falas dentro e depois quando sai* [G15, 4.º ano]

A progressão dos textos do segundo ano assenta na relação de sequencialidade progressiva, ou seja, apresentada como contínua, sem lapsos temporais. Essa sequencialidade é expressa quer por encadeamento implícito no tempo discursivo (por justaposição ou

conexão copulativa), quer pela utilização do marcador “depois”. No quarto ano, para além da sequencialidade progressiva, já se encontram lapsos temporais relativamente a determinados períodos temporais da história, como se observa em (12), em que não há referência ao que aconteceu entre a ida para casa e o “outro dia”.

(12) *Foram ao café e ficaram lá um bocadinho e foram para casa.
No outro dia o Rui e o João estavam doentes e foram ao médico. [G10, 4.º ano]*

No entanto, também no quarto ano, a configuração temporal assente na elipse é ainda objeto de questionamento como se observou em (10) e (11), o que aponta para que este processo temporal esteja ainda em processo de apropriação.

4 Conclusão e implicações

Escrever textos integrados no género narrativo implica o domínio de possibilidades configuradoras do tempo e dos recursos linguísticos que as constroem. Esse domínio não está presente desde sempre, de forma absoluta, mas é suscetível de desenvolvimento (Hickmann, 2004; Rodrigues, 2007; Silva, 2001; Antunes, 2003).

Os resultados da análise realizada no presente estudo confirmaram que esse desenvolvimento se encontra em curso no segundo e no quarto ano de escolaridade, quanto aos recursos linguísticos que estabelecem as configurações temporais nos textos e

quanto aos aspetos da dimensão do tempo que são objeto de reflexão metalinguística revelada na interação da escrita colaborativa.

Em relação aos recursos, observa-se um alargamento entre os dois níveis de escolaridade. Esse alargamento manifesta-se, designadamente, em relação aos tempos verbais, aos conectores temporais e à localização temporal direta.

Um outro aspeto que adquire relevo nos resultados e em que se observa progressão diz respeito à *dimensão projetiva temporal*. Esta dimensão está presente na construção *ir/vir + infinitivo*, que ocorre de forma bastante frequente nos dois anos, na expressão de *fim*, que também está presente nos dois anos, e alarga-se no quarto ano a outras construções, designadamente a verbos correspondentes a processos mentais, de valor deliberativo (*decidir, resolver*) e cognitivo (*ter [a ideia]*), e a processos verbais (*aconselhar*). O recurso a estes verbos com projeção temporal apresenta o potencial de inscrever na narrativa os processos a que correspondem e abre também potencialidades quer para a prossecução do discurso narrativo segundo os eventos antecipados na projeção, quer para configurações temporais de elipse dos processos ou de alguns dos processos implicados pela projeção.

A tomada do tempo como objeto de discussão e reflexão metalinguística na interação entre os elementos do grupo ocorre de forma reduzida. No entanto, os comentários e discussões que surgem revelam as concepções do tempo da narrativa que são tomadas como referência pelos alunos para a construção do texto. Uma das representações, que emerge nos dois anos, remete para a procura de uma sequencialidade no discurso que siga um desenvolvimento temporal

natural, ou seja, uma ordem discursiva correspondente ao decurso dos acontecimentos coerente com o que aconteceria na realidade. Estamos, por conseguinte, ainda longe das possibilidades de anacronia entre o tempo da história e o tempo do discurso, com recurso a analepses e prolepses, a que as narrativas literárias largamente recorrem (Genette, s/d). Por outro lado, mesmo no quarto ano, emerge ainda uma concepção do tempo da narrativa marcada pela procura de isocronia.

A tomada do tempo natural, cronológico, como referência projeta-se no tempo do discurso, tomando-o segundo uma representação em que este deveria ser *linear, uniforme e preenchido*, ou seja, remetendo para o “grau zero”, com “perfeita coincidência temporal entre narrativa e história” (Genette, s/d, p. 34), quanto à ordem e à duração. Esta concepção é ativada ainda no quarto ano para questionar propostas correspondentes a configurações em que não é seguida, sobretudo por recurso à elipse. Se essas configurações remetem para um domínio do tempo da narrativa por parte de alguns alunos que já as integra, o facto de serem questionadas por colegas mostra que para outros alunos ainda prevalece a concepção referida. A progressão deverá seguir o seu curso.

Os resultados encontrados permitem formular algumas implicações, apesar de o número de participantes no presente estudo e, correspondentemente, o número de textos e de processos de escrita analisados não ser elevado, constituindo uma das suas limitações. Orientamos essas implicações para o ensino-aprendizagem, com o objetivo de desenvolvimento da escrita.

Uma das implicações diz respeito ao alargamento dos recursos de configuração temporal, designadamente *conectores*. O alargamento que os resultados apresentam poderá ser reforçado por meio da ação do professor, promovendo o contacto com outros, para além daqueles que os alunos tendem a utilizar de forma repetida (como o conector *depois*). Também a localização temporal direta, por meio de adjuntos temporais, poderá ser objeto de ação didática que favoreça a sua integração nos textos quando considerada pertinente.

A ação didática poderá estender-se às próprias alternativas de configuração temporal, em relação à transição de uma concepção de isocronia com o tempo cronológico para uma gestão das anisocromias que podem ser construídas no discurso. A pedagogia de base genológica (Rose; Martin, 2012) aponta para a observação em textos modelares do modo como os recursos linguísticos, incluindo os de estruturação textual, foram utilizados. Para favorecer a sua apropriação, esta perspetiva pedagógica propõe que antes de os alunos serem chamados a produzir autonomamente os seus textos, devem participar em tarefas de reescrita e de construção conjunta de textos do mesmo gênero, contando com o apoio do professor. Essas atividades realizadas com o apoio e orientação do professor constituem um contexto privilegiado para proporcionar a descoberta, reflexão metalinguística e tomada de decisão (Barbeiro; Barbeiro, 2019). A reflexão e escolhas poderão ser orientadas também para os recursos léxico-gramaticais relativos ao tempo e para as configurações temporais que podem ser adotadas na narrativa. Deste modo, na linha das estratégias que propõem Myhill, Watson e Newman (2020), a aprendizagem da escrita e dos recursos

gramaticais que promovem o desenvolvimento da escrita pode ser feito em articulação. Para além da reescrita conjunta, as atividades podem ser alargadas a outros momentos de “*metadiálogos*” (*metatalk*) que promovam a apropriação pelos alunos da variedade de recursos e configurações que podem adotar para moldar o tempo na narrativa.

Considerando o escopo do presente volume, o estudo circunscreveu-se aos textos e processos do segundo e quarto ano de escolaridade. O desenvolvimento em curso que foi revelado torna relevante o alargamento do estudo a anos de escolaridade mais avançados, para verificar o alcance da progressão que os resultados apresentados já evidenciam.

Referências

ALMEIDA, M. J. **Orações adverbiais temporais: desenvolvimento linguístico e construção de texto narrativo.** Dissertação de mestrado em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem na Criança. ESES – IPS/FCSH - UNL, 2013.

ANTUNES, I. **Organizadores de sequencialização temporal em narrativas produzidas por alunos do ensino básico.** Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada. ESEL/FLUL, 2003.

BARBEIRO, L. F. Escrita: tecer e esculpir o texto. **Letras de Hoje**, v. 54, n. 2, p. 221-230, 2019.

BARBEIRO, L. F.; BARBEIRO, C. O discurso do professor na reescrita conjunta. In: Caels, F.; Barbeiro, L. F.; Santos, J. V. (org.). **Discurso académico: uma área disciplinar em construção.** Coimbra/Leiria: CELGA-ILTEC/ESECS-IPL. 2019, p. 83-105.

FERRETTI, F. *et al.* Time and narrative: an investigation of storytelling abilities in children with autism spectrum disorder. **Frontiers in Psychology**, vol. 9, artigo 944, 2018.

GENETTE, G. **Discurso da narrativa**. Lisboa: Vega, s/d. HICKMANN, Maya. **Children's discourse: person, space and time across languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

MATEUS, M. H. *et al.* **Gramática da Língua Portuguesa**. Lisboa: Caminho, 1989.

MATOS, G.; RAPOSO, E. Estruturas de coordenação. *In*: RAPOSO, E. *et al.* (Org.). **Gramática do Português**. Vol. II, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013. p. 1759-1817.

MÓIA, T.; ALVES, A. Tempo adjunto e tempo discursivo. *In*: RAPOSO, E. *et al.* (Org.). **Gramática do Português**. Vol. I, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013. p. 557-581.

MYHILL, D.; Watson, A.; Newman, R. Thinking differently about grammar and metalinguistic understanding in writing. **Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature**, v.13, n. 2, e870, 2020.

OLIVEIRA, F. Tempo Verbal. *In*: RAPOSO, E. *et al.* (Org.). **Gramática do Português**. Vol. I, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013. p. 509-553.

RAPOSO, E. Verbos auxiliares. *In*: RAPOSO, E. *et al.* (Org.). **Gramática do Português**. Vol. II, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013. p. 1221-1281.

RIBEIRO, A.; LYRA, M. O processo de significação no tempo narrativo: uma proposta metodológica. **Estudos de Psicologia**, vol. 13, n. 1, p. 65-73, 2008.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. Tomo 1. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

ROCHA, A. G. **Circunstanciadores temporais em narrativas escritas**. Relatório de mestrado em Letras. Universidade Federal de Sergipe, 2018.

RODRIGUES, I. **Estudo das relações entre desenvolvimento da noção temporal e expressões lingüísticas de tempo**: a narrativa oral como proposta de intervenção em uma abordagem piagetiana. Tese de doutorado em Educação. Marília: Universidade Estadual Paulista, 2007.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. **Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School**. London: Equinox, 2012.

SILVA, M. E. **O desenvolvimento da competência narrativa**: uma análise de narrativas orais e escritas produzidas por sujeitos de 6, 7, 9, 11 e 14 anos. Dissertação de mestrado em Linguística – Teoria do Texto. FCSH – UNL, 2001.

STORCH, N. Collaborative Writing. Product, Process, and Students' Reflections. **Journal of Second Language Writing**, v. 14, p. 153-173, 2005.

STURM, A. Observing writing processes of struggling adult writers with collaborative writing. **Journal of Writing Research**, v. 8, n. 2, p. 301-344, 2016.

VUKANOVIČ, M.; GRMUŠA, L. (Eds.). **Space and Time in Language and Literature**. Cambridge: Cambridge Scholars, 2009.

A LEITURA DE SI: AUTOESTIMA INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO

Natália Knupp³⁴

Carolina Maciel³⁵

Jane Correa³⁶

Alina Galvão Spinillo³⁷

Introdução

As relações entre afetividade e cognição há muito têm sido tema de interesse de pesquisadores da Psicologia Cognitiva e da Aprendizagem, sendo um desafio a tentativa de compreender como se estabelece a inegável interação entre essas duas facetas do comportamento humano. Estudiosos de diferentes filiações teóricas comentam acerca do papel da afetividade no desenvolvimento cognitivo, de maneira mais ampla, como mencionam Piaget (1990; 2004) e Vygotsky (1991; 2010); e na aprendizagem, de maneira

³⁴ Universidade Federal do Rio de Janeiro

³⁵ Universidade Federal do Rio de Janeiro

³⁶ Universidade Federal do Rio de Janeiro

³⁷ Universidade Federal de Pernambuco

específica, como ressalta Bruner (1976) ao atribuir à motivação – instância associada à afetividade – papel relevante no ato e desejo de aprender.

Neste cenário, a autoestima tem sido o aspecto relativo à afetividade que mais tem sido investigado. De modo geral, há consenso entre os estudiosos deste tema em afirmar que a autoestima consiste em um juízo de valor sobre si mesmo, sendo uma experiência subjetiva evidenciada aos outros através de relatos verbais e expressões públicas de comportamentos (Deffendi & Schelini, 2014). Segundo Franco (2009), a autoestima é considerada uma valoração que o indivíduo faz acerca do que ele é, sendo construída a partir das relações que mantém com o mundo. Desta forma, afasta-se a ideia de que a autoestima seja algo inato, um traço ou característica inerente do indivíduo, concebendo-a como uma construção social relacionada ao contexto em que o indivíduo vive e se desenvolve.

Como e quando a autoestima se constitui tem despertado o interesse dos estudiosos da área. Ackerman (1986), por exemplo, afirma que é na infância que este processo se inicia, partir da convivência com pais, familiares e outras pessoas importantes na vida da criança. O convívio no contexto escolar (com professores e colegas) é fundamental na formação da autoestima (Mendes et al.2017). Bee (2003) observou que o sentimento de aceitação por parte das pessoas consideradas importantes pela criança favorecia o desenvolvimento de uma autoestima mais alta do que crianças que não manifestavam essa mesma percepção de aceitação por parte das pessoas mais próximas. Davis e

Oliveira (1994) comentam que depois do contexto familiar, o contexto escolar é o que mais exerce influência na autoestima.

A importância da relação entre autoestima na educação é ressaltada em campos específicos do conhecimento, como a linguagem, por meio do aprendizado da leitura e da escrita. Sabe-se que o analfabetismo em jovens e adultos gera sentimentos de inferioridade, de vergonha e de receio frente à opinião de outras pessoas (Galvão & Di Pierro, 2007). Em relação às crianças, a alfabetização é um momento de aprendizagem de particular importância em um mundo letrado, sendo acompanhado de grande expectativa social. Para muitas famílias, aprender a ler e a escrever é a primeira evidência significativa de que a trajetória escolar da criança possa ser bem-sucedida (Correa & MacLean, 1999).

Para as crianças, a expectativa de se alfabetizar é influenciada também pelo desejo de aprovação de seus adultos importantes, particularmente, familiares e professores. As conquistas na alfabetização trazem grande satisfação para o aprendiz que se torna motivo de orgulho para esses adultos (Correa & MacLean, 1999; Correa, 2012; 2015). Isto não quer dizer que a criança não tenha interesse próprio no aprendizado da leitura e da escrita, mas que o reconhecimento desses adultos importantes faz com que este aprendizado se torne ainda mais significativo para ela. Aprender a ler e escrever é, assim, um processo desafiador e complexo que muda o entendimento da criança sobre si mesma.

A autoestima é um fator decisivo no modo como as crianças encaram o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, assim como

o valor que atribuem a si mesmas como aprendizes. De maneira recíproca, as situações de aprendizagem também influenciam a formação da autoestima. Sendo a alfabetização um marco expressivo no desenvolvimento, a experiência do indivíduo neste momento de sua trajetória escolar pode influenciar substancialmente a construção de sua autoestima (Correa, 2012; 2015).

O presente capítulo discorre sobre a relação entre a construção da autoestima na criança e o aprendizado escolar, particularmente, no processo de alfabetização. Procura-se discutir sobre como a experiência da criança na alfabetização influencia e é, de forma recíproca, influenciada pelo desenvolvimento da autoestima e como é possível criar um ambiente de aprendizagem capaz de promover um vínculo positivo com o aprender.

A construção da autoestima na criança: o papel dos adultos importantes

A autoestima começa a se formar no início da vida do indivíduo, tendo repercussões significativas no seu desenvolvimento como um todo, em particular sobre a aprendizagem. A relação entre autoestima e aprendizagem é de causalidade recíproca, de modo que uma influencia a outra. Na formação de autoestima ressaltam-se a influência do ambiente e do reconhecimento que o indivíduo tem do julgamento daqueles que o cercam, especialmente das pessoas que são importantes para ele.

Em termos etimológicos, a autoestima significa a estima que o indivíduo tem de si. É a ideia de valor, aceitação, capacidade, e lugar no mundo que alguém tem de seu próprio Eu. Essa ideia envolve emoções e sentimentos diversos, que afetam o comportamento, a motivação e a sensação de bem-estar com a vida (Guindon, 2009; Roberts, 2006).

A autoestima não se constitui como uma entidade única (Guindon, 2009), admitindo-se a coexistência de uma autoavaliação global e de autoavaliações específicas. A autoestima específica resulta de avaliações seletivas de áreas diferentes da vida de um indivíduo. A autoestima global é o que geralmente entendemos como a autoestima em si: a avaliação geral que o indivíduo faz sobre si, tendo como base experiências que lhe são significativas. Desta maneira, a autoestima global de um indivíduo não se deriva das autoavaliações específicas referentes às diversas áreas de sua experiência, mas apenas daquelas que considera as mais significativas. Assim, é possível desenvolver uma autoestima global elevada, mesmo tendo baixa autoestima em relação a uma característica em particular ou a uma área específica (Guindon, 2009).

No caso das crianças, a autoestima também pode ser afetada pela sensação de competência ou de incapacidade em uma determinada área que, embora não seja de relevância para elas a princípio, sabem ser significativa para os adultos importantes em sua vida. Por exemplo, uma criança que está sendo alfabetizada pode não compreender, ainda, o impacto que saber ler e escrever tem e terá em sua vida, mas entende que existe grande expectativa dos familiares e professores para que ela

aprenda, e a aceitação por parte desses adultos importantes é fundamental na formação e no desenvolvimento de sua autoestima (Roberts, 2006).

Na primeira infância, juntamente com o processo de reconhecimento de si, inicia-se o desenvolvimento da autoestima. Os adultos importantes são peças-chave nessa construção (Dowling, 2005; Honess & Yardley, 1987; Roberts, 2006), de modo que a criança aprende a se perceber a partir da imagem que acha que outras pessoas têm dela. Essa percepção é influenciada pela busca constante da aceitação de seus adultos importantes (Carneiro, Martinelli & Sisto, 2003; Roberts, 2006). Esses adultos desempenham papel fundamental na formação da autoestima. Segundo Roberts (2006), pessoas importantes têm o poder de devastar pela rejeição, mas também têm o poder de construir por meio da aceitação. O adulto que reconhece e aceita a criança como ela é permite que a própria criança aprenda a se reconhecer e se aceitar como indivíduo, com suas habilidades, potencialidades e limitações. Esta é a base para a construção de uma boa autoestima. E uma boa autoestima, por sua vez, é a base para uma aprendizagem eficaz.

Autoestima e aprendizagem

Uma autoestima positiva é um dos fatores que contribuem para o sucesso escolar de maneira geral (Bermúdez, 2001; Briggs, 2002; Mendes et. al., 2017). A autoestima afeta a percepção de si e a capacidade de alcançar objetivos. Em outras palavras, a autoestima está

associada ao autoconceito, à autoeficácia e à motivação. Essas instâncias estão intimamente interligadas e desempenham papel fundamental no processo de aprendizagem. Stevanato et al. (2003) e Sisto e Martinelli (2006) observaram que crianças com dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente com baixo desempenho escolar, tinham uma autoestima negativa quando comparadas a crianças sem dificuldades no aprender. Muniz e Nascimento (2014) observaram que o autoconceito positivo seria preditor de bom desempenho escolar entre crianças do Ensino Fundamental.

Para aprender, a criança precisa usufruir de um ambiente em que é aceita, valorizada, em que se sinta segura para explorar e experimentar, e onde cometer erros seja visto como parte natural do próprio processo de aprendizagem (Roberts, 2006; Mendes et al., 2017). Quando o ambiente de aprendizagem não é acolhedor e os erros são vistos como sinais de incompetência, ela passa a se considerar incapaz, desvalorizando suas possibilidades enquanto aprendiz.

A autoeficácia, crença do indivíduo acerca de sua capacidade de realizar uma ação para atingir um objetivo, influencia a motivação para a realização de uma dada tarefa: afinal, para que despender esforços na tentativa de realizar algo se eu não acredito que tenho capacidade para tal? O senso de autoeficácia permite, não só que o indivíduo se engaje em uma ação, como também persista nela quando se confronta com obstáculos e dificuldades. Se não há crença na autocapacidade, não há incentivo nem para agir e nem para persistir (Azzi & Polydoro, 2010).

O senso de autoeficácia está associado à motivação, de modo que um baixo nível de motivação acarreta falta de interesse e de

investimento do aluno nas atividades escolares, podendo vir a dificultar o desenvolvimento de suas potencialidades. Já um aluno engajado e motivado persiste diante dos desafios, desenvolvendo novas habilidades e estratégias para alcançar os objetivos (Martinelli & Sassi, 2010). O sucesso alcançado, por sua vez, alimenta um sentimento positivo em relação a si mesmo e a percepção de que suas ações são capazes de produzir os resultados almejados, ou seja, seu senso de autoeficácia.

Isto não quer dizer que o senso de autoeficácia por si só conduza ao sucesso mesmo sem as habilidades e os conhecimentos necessários para realizar uma atividade. No entanto, ele amplia o leque de possibilidades em relação àquilo que o indivíduo acredita poder realizar com as habilidades que já possui, podendo, inclusive, expandi-las (Azzi & Polydoro, 2010). O aluno, ao perceber-se como autoeficaz, antecipa cenários em que terá sucesso e prevê possíveis obstáculos e soluções para enfrentá-los. Em contrapartida, o aluno que se percebe incapaz, antecipa cenários de fracasso em que não terá bons resultados, interpretando as situações como ameaçadoras (Costa & Boruchovitch, 2006; Martinelli & Sassi, 2010). A autoeficácia, portanto, influencia na maneira como o aprendiz estabelece metas e projeta suas expectativas para o futuro (Mendes et al., 2017), sendo motivado pela crença em suas próprias capacidades (Martinelli & Agüena, 2011).

Desta forma, entendemos que a autoestima, o autoconceito, o senso de autoeficácia e a motivação se relacionam entre si e com o processo de aprendizagem, e que essas instâncias são fortemente influenciadas pelos adultos importantes na vida das crianças, como pais

e professores. Considerando os objetivos deste capítulo, essas instâncias serão discutidas tomando como cenário a aprendizagem da leitura e da escrita, isto é, o processo de alfabetização, que é momento central na jornada de aprendizagem.

Alfabetização: desenvolvendo a autoestima, o autoconceito e a autoeficácia

O aprendizado da leitura e da escrita demanda uma combinação de diversas habilidades linguístico-cognitivas, como ressaltam Mousinho, Correa e Oliveira (2019). Porém, a complexidade desse aprendizado é, muitas vezes, subestimada pelos adultos que acompanham esse processo (Correa & Dockrell, 2007). Além de sua complexidade, saber ler e escrever é também condição essencial para o sucesso escolar, uma vez que os conhecimentos acadêmicos são ensinados, primordialmente, por meio da língua escrita (Correa & MacLean, 1999; Muniz & Nascimento, 2014). As habilidades de leitura e de escrita se tornam, assim, preditoras do desempenho escolar e podem, inclusive, ter um impacto sobre a relação que a criança tem com o aprender.

Até o período de alfabetização, a linguagem é empregada apenas em sua modalidade oral, na interação da criança com o meio e na comunicação com sua comunidade, proporcionando situações de aprendizagens informais. Ao adentrar o meio escolar e ser introduzida formalmente ao mundo da escrita, a criança se depara com a necessidade de tomar a linguagem escrita como objeto de conhecimento

formal (Vygotsky, 1991). Isto demanda do aprendiz o desenvolvimento de habilidades necessárias para o domínio das convenções linguísticas próprias do sistema de escrita (Correa, 2010), no caso do português, o sistema alfabético.

Esse novo paradigma no tratamento da linguagem é um desafio para a criança, gerando dificuldades mais acentuadas ou menos acentuadas, a depender do conjunto de habilidades linguístico-cognitivas que disponha no momento da alfabetização. As crianças com transtornos de aprendizagem, por exemplo, apresentam dificuldades mais persistentes e em maior frequência do que crianças que não apresentam este perfil (Correa, 2014). Contudo, mesmo para aquelas sem dificuldades de aprendizagem, a alfabetização é, sem dúvida, um momento especial da trajetória escolar que tem impacto sobre sua autoestima e que é por ela impactada.

Um exemplo dessa relação de causalidade de mão dupla, são os erros dos estudantes ao tentarem se apropriar da linguagem escrita. O erro pode gerar uma autoestima negativa; assim como uma autoestima baixa leva o aluno a não aceitar desafios, pois de antemão acredita que irá fracassar. Os erros acontecem porque o processo de alfabetização é longo e complexo, e cada novo aprendizado desafia as percepções de mundo que a criança traz consigo. Eles são, contudo, parte importante do processo de aprendizado da escrita, e revelam as reflexões que as crianças fazem sobre a língua. Por isso é de extrema relevância que eles sejam naturalizados, para que não se tornem motivo de descrença das crianças em suas próprias capacidades.

Acreditar em suas capacidades para aprender favorece a motivação e o engajamento diante de uma tarefa tão desafiadora como é o aprendizado da leitura e da escrita, permitindo que os alunos persistam diante dos obstáculos que encontrarão ao longo da alfabetização (Azzi & Polydoro, 2010). A autoeficácia tem, assim, papel importante na regulação do comportamento voltado para a aprendizagem. Crianças com elevado nível de autoeficácia se sentem em controle de suas ações enquanto aprendizes, acreditando que possuem as capacidades necessárias para obter sucesso acadêmico (Costa & Boruchovitch 2006; Scott, 1996). Contudo, crianças com um baixo senso de autoeficácia apresentam dificuldades em se organizar e em monitorar as estratégias e procedimentos necessários para realizarem com sucesso as atividades propostas. Por não acreditarem que são capazes de aprender, durante as tarefas, focam seus pensamentos nas dificuldades pessoais ao invés de concentrarem na resolução de problemas. Assim, tendem a postergar a realização das atividades, deixando sempre para depois; ou ainda, uma vez iniciada a tarefa, tendem a desistir dela rapidamente (Correa, 2014). De modo geral, crianças com elevado senso de autoeficácia entendem um obstáculo como *desafio a ser superado*, enquanto aquelas com baixo senso de autoeficácia, entendem a dificuldade como *ameaça a ser evitada*, e podem, por exemplo, recusar qualquer atividade escolar, apresentar comportamentos disruptivos em sala de aula, ou, ainda, encontrar qualquer motivo para sair da sala, protelando seu retorno. Tais comportamentos são observados em salas de aula pouco acolhedoras em que o erro é considerado sinônimo de incompetência, o

que pode gerar nos alunos altos níveis de ansiedade frente a tarefas desafiadoras.

A criança que se percebe como tendo bons resultados ao longo de sua vida escolar tende a fortalecer seu senso de autoeficácia, seu autoconceito e sua autoestima. As narrativas de crianças bem-sucedidas no processo de alfabetização mostram que o bom desempenho permite que se percebam como inteligentes, valorizando suas conquistas, revelando ser motivo de orgulho para a família e seus professores (Correa, 2012; 2015). Uma autoestima positiva faz com que a criança possa acreditar que, pelo seu empenho, possa superar os obstáculos, mesmo que tenham tido uma experiência anterior de fracasso. Nas experiências de aprendizagem bem-sucedidas, o esforço do aprendiz tende a transformar o não-saber inicial em saber, desenvolvendo seu interesse em explorar novos desafios, usando estratégias efetivas para compensar suas dificuldades. Reciprocamente, o sucesso nas atividades acadêmicas impulsiona a autoestima, estabelecendo entre elas uma relação cíclica (Metzer et al., 2004).

Em contrapartida, experiências constantes de fracasso enfraquecem as crenças de autoeficácia, geram um autoconceito negativo e baixa autoestima (Schunk & Pajares, 2002). Nas representações de sua dificuldade de aprendizagem, crianças malsucedidas no processo de alfabetização tomam para si a responsabilidade pelo fracasso, considerando-se pouco inteligentes e pouco esforçadas, acreditando, assim, que é motivo de decepção para sua família e professores (Correa, 2012; 2015). Para essas crianças, não aprender a ler e escrever é o resultado de incompetência, falta de

vontade, distração e preguiça em realizar as atividades escolares. Por tenderem a pensar sobre si mesmas à luz de seus fracassos, frequentemente, apresentam uma baixa autoestima que, por sua vez, gera baixa expectativa diante dos desafios e pouca motivação para aprender, o que muitas vezes encontra sua expressão em apatia e desinteresse (Correa & MacLean, 1999).

Além das dificuldades inerentes ao aprendizado da leitura e da escrita, durante o processo de alfabetização o aprendiz se depara com as expectativas da sociedade e dos adultos importantes. Serra e Correa (2005) analisaram a relação entre desejo materno e desempenho das crianças na alfabetização. Crianças que ao final da alfabetização apresentaram desempenho compatível ou superior ao desejado foram aquelas cujos desejos maternos mostravam-se compatíveis às possibilidades dos filhos. Por sua vez, a maioria das crianças cujo desempenho ficou abaixo ao esperado tinha mães com alto nível de exigência. Nestes casos, o que era desejado pelas mães estava muito além daquilo que suas crianças podiam aprender. Assim, o desejo materno favorece o desempenho das crianças quando se apresenta compatível com suas habilidades. Por outro lado, não conseguir atender às expectativas de seus cuidadores causa sentimentos de insegurança, falta de autoconfiança, prejuízos na autoeficácia acadêmica e na autoestima.

Ressalta-se que, no processo de construção da autoestima, as crianças constantemente buscam a aceitação e procuram ser como seus adultos importantes. Para terem aprovação e aceitação, é necessário atender às expectativas destes adultos, ou pelo menos terem suas

tentativas reconhecidas por esses mesmos adultos (Roberts, 2006). As experiências de fracasso despertam uma baixa expectativa de sucesso e, conseqüentemente pouca persistência na realização das tarefas (Carneiro, Martinelli & Sisto, 2003), muitas vezes por receio de fracassar repetidamente e decepcionar seus adultos importantes.

De fato, a expectativa apropriada é aquela que se adequa ao desenvolvimento da criança, do que ela já realiza e do que se espera em seu processo de amadurecimento. Quando as expectativas são condizentes com as possibilidades da criança, seu desempenho e desenvolvimento são favorecidos (Serra & Correa, 2005). O reconhecimento dos padrões de aprendizagem do aluno contribui para a formação de uma autoestima saudável, de modo que ele se conheça, entenda seu valor, e se sinta seguro para explorar, perguntar, errar e aprender.

A aprendizagem não é, assim, um caminho que se percorre de maneira individual e solitária. Com ajuda dos adultos importantes, e também de seus pares, as crianças aprendem muito mais e melhor. O início da vida escolar e o contato com professores e colegas introduzem novas relações que contribuem para o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo da criança. No que tange ao tornar-se capaz de ler e escrever, alfabetizar-se significa dar um primeiro passo para o aprendizado escolar bem-sucedido, ganhando confiança em sua capacidade de realização.

Considerações finais

Pais e professores, adultos importantes na vida das crianças, contribuem para a formação da autoestima. No contexto escolar, o incentivo dos professores é fundamental para que elas se sintam confiantes nas suas capacidades e desenvolvam boas crenças de autoeficácia.

Neste cenário, os elogios se tornam uma ferramenta fundamental de incentivo. Esses elogios, contudo, não devem ser pautados apenas nos bons resultados obtidos, já que um bom desempenho depende também de outros fatores além das habilidades dos alunos. Assim, os elogios eficazes são aqueles que ressaltam as estratégias utilizadas, a persistência, o capricho, o progresso – sempre de maneira sincera (Bzuneck, 2010; Dalla Valle & Vitória, 2012). Ao fornecer esses incentivos é necessário ter o cuidado de evitar que a sala de aula se torne um ambiente competitivo, uma busca constante pelo elogio do professor. Como mencionado, o foco não deve estar apenas nos bons resultados, e nunca na comparação entre alunos; mas, particularmente, no quanto bem as crianças utilizam as habilidades que têm para atingir um objetivo.

Os incentivos são especialmente desejáveis nos anos iniciais da escolarização, em particular no período de alfabetização, que é cercado de expectativas, tanto da própria criança, quanto de seus adultos de referência. Isso porque o aprendizado da leitura e da escrita, além de um desafio, consiste em um atributo de valor tanto para a sociedade como um todo como para aquele que domina a linguagem escrita, que

é um marco na inserção do indivíduo em uma cultura letrada. A criança entende isso desde cedo em seus contatos com os adultos importantes. Ao se considerar um aprendiz competente da linguagem escrita, busca ler cada vez mais, ampliando seu conhecimento sobre os temas tratados em textos e livros de seu interesse, como também amplia suas habilidades de leitura, aumentando ainda mais seu senso de autoeficácia, e conseqüentemente, sua autoestima.

Em última instância, o papel do professor alfabetizador em promover a autoestima dos alunos não deve ser subestimado. Sendo assim, o que ele diz e faz frente aos progressos e dificuldades dos alunos repercute na imagem que eles acreditam que os outros têm deles e, conseqüentemente, na imagem que constroem de si mesmos.

Criar um ambiente acolhedor em sala de aula, que envolva atividades que valorizem as experiências pessoais dos alunos e seus conhecimentos prévios é algo que pode contribuir para elevar a autoestima das crianças. Em relação ao conhecimento prévio, ressaltar o que já sabem sobre a linguagem escrita mais do que aquilo que ainda não sabem é uma atitude pedagógica apropriada.

Situações didáticas organizadas em torno de atividades lúdicas podem contribuir para aumentar a autoconfiança e diminuir o medo de errar, fazendo do erro um caminho para o aprendizado (Correa, 2014; Almeida et al. 2018). Ainda, a forma como esses erros são tratados (com naturalidade, encarados como parte da aprendizagem) e suas conquistas elogiadas (com sinceridade, celebrando o progresso e o esforço) mudam a percepção das crianças sobre elas mesmas. Demonstrar que as falhas acontecem, muitas vezes, por estratégias inadequadas, por exemplo, e

não por falta de inteligência, faz com que elas enxerguem sempre a possibilidade de tentar mais uma vez, e não se acanhem frente ao erro.

A organização de atividades significativas e prazerosas que equilibrem os desafios e as habilidades dos alunos auxiliam no engajamento nas atividades de leitura e escrita (Abbate et al., 2017; Schmoelzmeier et al., 2019). Por exemplo, atividades de leitura e escrita podem se transformar em oportunidades para que as crianças se expressem livremente, fazendo-as compreender que a língua escrita é um instrumento de manifestação de opiniões, sentimentos e desejos, dando significado e propósito a esse aprendizado, gerando motivação diante desta nova aquisição (Bruning & Horn, 2000). Uma vez que aprender significa transformar-se, um ambiente onde as dificuldades não sejam motivo de desapontamento ou tristeza, fornece as condições socioafetivas para o desenvolvimento da aprendizagem.

A escola é, portanto, um contexto, assim como o familiar, responsável pela construção da autoestima e de da autoimagem dos estudantes, tanto em relação às suas possibilidades cognitivas frente ao desafio que é alfabetizar-se como também em relação às suas potencialidades de forma geral. Isso é particularmente importante em relação a crianças com dificuldades de aprendizagem e àquelas que consideram a aquisição da leitura e da escrita um passo além de suas possibilidades. Em vista disso, é importante mostrar ao aluno o quanto ele avançou, comparando o conhecimento que possuía com o conhecimento que agora apresenta frente à leitura e à escrita, ou seja, comparar o aluno consigo mesmo ao longo de sua trajetória de aprendizagem. Ressaltar os avanços é fundamental, uma vez que o

aluno que se percebe como fracassando neste processo tende a perder a motivação para aprender.

A motivação para aprender a ler e escrever passa também pelo valor atribuído à alfabetização não só pelo aprendiz como também por sua família, pois é no contexto escolar que se encontram outros adultos importantes que são também responsáveis pela formação de sua autoestima. Para tanto, a relação da escola com as famílias dos estudantes torna-se especialmente relevante.

Por fim, é necessário que os professores tenham consciência de que suas atitudes têm repercussões sobre a autoestima dos alunos e do impacto que o autoconceito tem sobre o processo de aprendizagem de modo geral e sobre a alfabetização de modo específico. Essa consciência e conhecimento sobre as relações entre autoestima e aprendizagem são instâncias que fazem parte do saber docente que precisam ser tratadas nos cursos de formação de professores. Como as relações entre autoestima e aprendizagem se caracterizam por serem de duas vias em que uma influencia a outra, a formação de professores deveria instrumentalizar o docente a transformar esse pressuposto em ações didáticas.

Referências

ABBATE, S.; DINIZ, J.; AMBRE, A.; HOLANDA, M. C.; GONÇALVES; P. C.; RAMIRES-SANTANA, G.; VARIZO, S. & CORREA, J. (2017). Conhecendo a Família Pontuação: Ferramenta lúdica para a produção textual de crianças com dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita. **8ª Semana de Integração Acadêmica da UFRJ**. *Revista do CFCH - Edição Especial SIAC*. <http://revista.cfch.ufrj.br/images/edicao-siac2017/73.pdf>.

ACKERMAN, N. W. (1986). **Diagnóstico e tratamento das relações familiares**. Porto Alegre: Artes Médicas.

ALMEIDA, D.; VIDAL, A. P.; LINHARES, R.; SANTOS, V. A. L.; ALBUQUERQUE, P.; BARRETO, A. M.; MACHADO, R.; VARIZO, S.; FONSECA, I. & CORREA, J. (2018). Atividades lúdicas e a ressignificação da relação da criança com o aprender. 9ª Semana de Integração Acadêmica da UFRJ. **Revista do CFCH** - Edição Especial SIAC. <http://revista.cfch.ufrj.br/images/edicao-siac2018/11.pdf>.

AZZI, R. G. & POLYDORO, S. (2010). O papel da autoeficácia e autorregulação no processo motivacional. In Boruchovitch, E., Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. E. R. (Orgs.). **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo** (pp.126-144). Petrópolis, RJ: Vozes.

BEE, H. (2003). **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed.

BERMÚDEZ, M. P. (2001). **Déficit de autoestima: evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia**. Madrid: Ediciones Pirámide.

BRIGGS, D. C. (2002). **A autoestima do seu filho**. São Paulo: Martins Fontes.

BRUNER, J.S. (1976). **Uma nova teoria de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Bloch Editores.

BRUNING, R., & HORN, C. (2000). Developing motivation to write. **Educational Psychologist**, 35(1), 25-37.

BZUNECK, J. A. (2010). Como motivar os alunos: sugestões práticas. In Boruchovitch, E., Bzuneck, J. A. & Guimarães, S. E. R. (Orgs.). **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo** (pp. 13-42). Petrópolis, RJ: Vozes. CARNEIRO, G., MARTINELLI, S. & SISTO, F. (2003). Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 16(3), 427-434.

CORREA, J. & DOCKRELL, J. (2007) Unconventional word segmentation in Brazilian children's early text production. **Reading & Writing**. 20, 815 - 831.

CORREA, J. & MACLEAN, M. (1999). Aprendendo a ler e a escrever: a narrativa das crianças sobre a alfabetização. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 12(2), 273-286.

CORREA, J. (2010). Representações e competências desenvolvidas pela criança no aprendizado da escrita In: Luna, M. J. M.; Spinillo A. G. & Rodrigues, S.G.C. (Eds.). **Leitura e produção de texto** (pp.13-49). Recife: Editora Universitária da UFPE.

CORREA, J. (2014). The writing development of Brazilian children with dyslexia: an evidence-based clinical approach. In: Arfé, B.; Dockrell, J. & Berninger, V. (Eds). **Writing development in children with hearing loss, dyslexia, or oral language problems: implications for assessment and instruction** (pp. 228-243). Oxford: Oxford University Press.

CORREA, J. (2015). « Qui veut apprendre, ne sait pas » et, avec cela, donne le premier rôle à sa propre histoire. L'apprentissage du langage écrit et ses difficultés dans les ateliers de lecture et d'écriture. **Bulletin de Psychologie**, 68, 153 – 162.

COSTA, R. E. & BORUCHOVITCHE. (2006). A auto-eficácia e a motivação para aprender: considerações para o desempenho escolar dos alunos. In: Azzi, R.G. & Polydoro, S. (Orgs.). **Auto-eficácia em diferentes contextos** (pp. 87-109). São Paulo: Alínea.

DALLA VALLE, R. D. C., & VITÓRIA, M. I. C. (2012). A motivação de alunos/professores durante o processo de alfabetização. **Ciência em Movimento**, 28, 37-43.

DAVIS, C. & OLIVEIRA, Z. (1994). **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez.

DEFFENDI, L. T. & SCHELINI, P. W. (2014). Relação entre autoestima, nível intelectual geral e metacognição em adolescentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, 18 (2), 313-320.

DOWLING, M. (2005). **Young children's personal, social and emotional development**. London: Paul Chapman Publishing.

FRANCO, F.F. (2009). O mito da autoestima na aprendizagem escolar. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** (ABRAPEE), 13 (2), 325-332.

GALVÃO, A. M DE O. & DI PIERRO, M. C. (2007). **Preconceito sobre o analfabeto**. São Paulo: Cortez.

GUINDON, M. H. (2009). What is self-esteem? In Guindon, M. H. (Ed.). **Self-esteem across the lifespan: Issues and interventions** (pp. 3-25). New York: Taylor & Francis, 3-25.

HONESS, T. & YARDLEY, K. (1987). **Self and identity: perspectives across the lifespan**, London: Routledge and Kegan Paul.

MARTINELLI, S. C. & AGUENA, E. C. (2011). La motivación en estudiantes de enseñanza fundamental y las creencias y actitudes de los padres. **Revista de Investigación en Psicología**, 14(1), 53-63.

MARTINELLI, S. C. & SASSI, A. (2010). Relações entre autoeficácia e motivação acadêmica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 30(4), 780-791.

MENDES, D.C.; CASTELANO, K.L.; MARTINS, L.M. & ANDRADE, C.C.F. (2017). A influência da autoestima no desempenho escolar. **Educação em Debate**, 39 (73), 9-21.

METZER, L., REDDY, R, SALES POLLICA, L., RODITI, B., SAYER, J., & THEOKAS, C. (2004). Positive and negative self-perceptions: is there a cyclical relationship between teachers' and students' perceptions of effort, strategy use, and academic performance? **Learning Disabilities Research & Practice**, 19, 33-44.

MOUSINHO, R., CORREA, J. & OLIVEIRA, R. (2019). **Brincando com a linguagem: fluência e compreensão de leitura - linguagem escrita dos 7 aos 10 anos para educadores e pais**. São Paulo: Instituto ABCD. MUNIZ, M. & NASCIMENTO, B. L. do (2014). A relação da leitura e autoconceito com o desempenho acadêmico em alunos do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 12(3), 41-55.

PIAGET, J. (1990). **Epistemologia Genética**. São Paulo: Martins Fontes.

PIAGET, J. (2004). **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

ROBERTS, R. (2006). **Self-esteem and early learning: key people from birth to school**. London, Paul Chapman.

SCHMOELZMEIER, L. B.; KNUPP, N.; SANTOS, V. A. L.; COSTA, A. C.; ALBUQUERQUE, P.; BARRETO, A. D. M.; ANDRADE, R. C. M.; VARIZO, S.; BRANCO, T. & CORREA, J. (2019). O corpo e o movimento

no aprendizado da leitura. **10ª Semana de Integração Acadêmica da UFRJ**, Rio de Janeiro, RJ. *Revista do CFCH - Edição Especial SIAC*. <http://revista.cfch.ufrj.br/images/edicao-siac2019/76.pdf>.

SCHUNK, D. H., & PAJARES, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In: Wigfield, A. & Eccles, J.S. (Eds.), **Development of achievement motivation** (pp. 15-31). San Diego: Academic Press.

SCOTT, J. E. (1996). Self-Efficacy: a key to literacy learning. **Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts**, 36 (3), 195-213.

SERRA, M. J. M. & CORREA, J. (2005). Expectativa materna e o desempenho da criança na alfabetização. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, 15, p.25 – 45.

SISTO, F. F. & MARTINELLI, S. C. (2006). O papel das relações sociais na compreensão do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem. In: Sisto, F.F. & Martinelli, S.C. (Orgs.), **Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica** (pp. 13-30). São Paulo: Vetor.

STEVANATO, I. S.; LOUREIRO, S. R.; LINHAR, M. B. M.; MARTURANO, E. M. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. **Psicologia em Estudo**, 8 (1), 67-76.

VYGOTSKY, L. S. (1991). **A formação social da mente**. São Paulo, Martins.

VYGOTSKY, L. S. (2010). **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes.

Nota das Autoras

Agradecemos às crianças que integraram as Oficinas de Leitura e Escrita pelo muito que nos ensinaram acerca da relação entre afetividade e aprendizagem. À equipe de graduandos e pós-graduandos em Psicologia por tornarem possível as Oficinas de Leitura e Escrita. À PROFAEX-UFRJ, à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio imprescindível à escrita deste capítulo, como à realização dos projetos que lhe serviram de referência.

MOTIVAÇÃO COMO COMPONENTE PARA O ENSINO DA COMPREENSÃO DE LEITURA

Juliane Dutra da Rosa Silvano³⁸

Dalva Maria Alves Godoy³⁹

Introdução

Mesmo diante da importância, do prazer e das possibilidades que a leitura oferece, as dificuldades em formar leitores competentes, que compreendem o que leem, têm ficado cada vez mais evidentes no contexto da educação nacional. Dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes 2018 (PISA 2018) revelam que os estudantes brasileiros, ao concluírem o Ensino Fundamental, ainda apresentam dificuldades no desenvolvimento da leitura e seu desempenho é inferior à média de desempenho de estudantes de outros países. A média de desempenho dos estudantes brasileiros em “letramento em Leitura” no PISA 2018 foi de 413 pontos, enquanto os estudantes de outros países da OCDE obtiveram 487 pontos. Cerca da metade dos estudantes

³⁸ Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: juli_dutradarosa@gmail.com

³⁹ Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: dalvagodoy@gmail.com

brasileiros não atingiram o Nível 2 em letramento em Leitura, o mínimo para serem considerados proficientes em leitura (PISA, 2019).

Tais dados merecem atenção para que se busque aprimorar as práticas de ensino voltadas à leitura, de modo que sejamos capazes de garantir o direito de acesso a essa aprendizagem. Para isso é preciso que as práticas pedagógicas estejam voltadas para o desenvolvimento de habilidades que levem o leitor a ler com fluência, compreender o que lê e, assim, poder fazer uso social da leitura de maneira prazerosa e eficaz.

É fato que, no decorrer da aprendizagem da leitura, primeiramente é necessário que as habilidades de decodificação sejam desenvolvidas, mas não apenas elas. Para que a leitura habilidosa aconteça é preciso que haja uma relação de complementaridade entre as habilidades de decodificação e as de compreensão, ou seja, entre habilidades de reconhecimento de palavras (consciência fonológica, decodificação e acesso visual) e habilidades de compreensão da linguagem (conhecimento prévio, vocabulário, estruturas de linguagem, raciocínio verbal e conhecimento de alfabetização). Quanto mais desenvolvidas estiverem as habilidades de decodificação mais automática será a leitura, quanto mais desenvolvidas estiverem as habilidades de compreensão mais estratégica será a leitura e, por fim, quanto mais integradas estiverem ambas as habilidades, decodificação e compreensão, mais habilidosa será a leitura (Scarborough, 2001).

Portanto, ler não se resume unicamente à decodificação do código escrito. Entende-se aqui que “ler é compreender” (Viana et. al., 2010, p.3), ou seja, “ler equivale a ler compreensivamente” (Marcuschi, 2008, p.239). Essa capacidade de ler compreensivamente ultrapassa

questões cognitivas e linguísticas, pois pode ter vínculo com as mais diversas atividades que realizamos em nosso cotidiano. Compreender é uma maneira de inserir-se socialmente, portanto não se resume ao acesso aos significados literais das palavras, exige esforço para o desenvolvimento das habilidades necessárias ao pleno desenvolvimento da leitura. Ou seja, é preciso que o conteúdo lido possa ser compreendido e que as habilidades relacionadas a esse processo sejam plenamente desenvolvidas de modo a tornarem-se social e culturalmente valiosas ao leitor (Marcuschi, 2008; Viana et al., 2010).

Considerando essa aprendizagem como um processo “multidimensional”, entende-se que aspectos cognitivos, metacognitivos, contextuais, sociais e afetivos a influenciam e, por isso, é essencial que se tenha conhecimento do funcionamento cognitivo do estudante no decorrer da aprendizagem, de modo que o professor possa “ensinar a aprender” e os alunos tenham a capacidade de “aprender a aprender”. E é nesse sentido que Gomes (2009) destaca a colaboração da Psicologia Cognitiva e da Teoria do Processamento da Informação, para as quais a aprendizagem é compreendida como um processo de interação entre o estudante e o conteúdo a ser aprendido, desde o momento de sua recepção, passando pelo seu armazenamento na memória de longo prazo, até sua reelaboração contínua no decorrer da vida, sempre com a fundamental mediação do professor durante todo o processo. Para a autora, o ensino de compreensão envolve o desenvolvimento simultâneo de aspectos cognitivos, metacognitivos e também motivacionais do estudante (Gomes, 2009).

Rubem Alves (2010) já dizia que “ler é uma das maiores fontes de alegria” (p.189), o que nos faz pensar que, como tal, merece ser acessada por todos, para que cada sujeito tenha a oportunidade de também alegrar-se com toda a riqueza de oportunidades que uma “boa leitura” é capaz de possibilitar. Assim, também é importante que a leitura e o texto sejam agradáveis para o leitor, de modo a motivá-lo a ler cada vez mais. Para isso, os textos necessitam estar à altura das suas competências: não podem ser muito fáceis, a ponto de não agregarem nada, nem muito difíceis, impossibilitando o entendimento, mas, principalmente, devem possibilitar o acesso a novas informações e à aprendizagem, cativando o leitor, o entretendo e conduzindo-o ao prazer pela leitura.

O projeto intitulado “Programa para ensino de compreensão leitora – uma parceria Brasil-Portugal” objetivou a adaptação e aplicação do programa de ensino “Aprender a compreender torna mais fácil o saber” (Viana et al., 2010), que trabalha com o ensino explícito de compreensão leitora de maneira lúdica, buscando, entre outras coisas, alcançar esse envolvimento e prazer pela leitura por parte do leitor. Em 2018 e 2019 esse programa foi aplicado a alunos de 3º e 4º ano do Ensino Fundamental por meio de pesquisas de duas instituições públicas que apontaram para resultados significativos em relação ao desenvolvimento de habilidades de compreensão de leitura dos sujeitos participantes no que se refere aos aspectos cognitivos e metacognitivos. Após a obtenção de tais resultados, por considerar a importância, inclusive, dos aspectos motivacionais no processo de compreensão de leitura (como apontado por Gomes, 2009), optou-se por, também

analisar, através da aplicação de um questionário às turmas envolvidas em uma das pesquisas (Passos, 2018), para além dos resultados cognitivos e metacognitivos, os aspectos de motivação dos participantes. Os resultados apontam que os participantes sentiram-se “motivados” com a maior parte das atividades propostas e que os itens mais bem avaliados estiveram relacionados à Família Compreensão, “material didático” específico do programa de ensino proposto.

Esses resultados colaboram com a continuidade do trabalho que vem sendo realizado para a construção/ adaptação do material didático mencionado, ao apontar para pontos de sucesso e para a necessidade de ajustes que ainda precisam ser realizados.

É nesse caminho que o presente capítulo se organiza. Inicialmente discutem-se e conceituam-se aspectos envolvidos na atividade de leitura e compreensão leitora, com ênfase nos motivacionais. Posteriormente, apresenta-se o programa de ensino de compreensão de leitura e parte dos resultados das pesquisas que o aplicaram. Por fim, trata-se da avaliação da motivação, das percepções e do envolvimento dos estudantes com o programa de ensino de compreensão, apresentando-se o questionário e os resultados obtidos por meio dele.

1. Motivação para ler e compreender

São muitos os prazeres possibilitados pela leitura. “Lemos para saber, para compreender, para refletir. Lemos também pela beleza da linguagem, para nossa emoção, para nossa perturbação. Lemos para

compartilhar. Lemos para sonhar e para aprender a sonhar” (Morais, 1996, p.12). A leitura tem, assim, papel essencial na vida das pessoas, ela é um importante meio de acesso à informação e, portanto, direito de todos.

A demanda de acesso à capacidade de ler tem aumentado a cada dia, e assim possivelmente continuará, especialmente ao considerar o contexto no qual estamos inseridos: uma sociedade rodeada por tecnologias, onde o ritmo de acesso/recepção de informações e textos é cada vez mais acelerado e intenso, o que torna a habilidade de leitura indispensável na vida cotidiana de cada ser humano (Morais, 1996).

Um leitor habilidoso faz uso tanto de suas habilidades cognitivas quanto de habilidades metacognitivas. Estas últimas caracterizam-se pela capacidade de refletir e monitorar seus próprios processos cognitivos. Desse modo, para ler de maneira fluente não bastam somente os processos cognitivos, é necessário adotar uma postura reflexiva sobre o texto lido, realizando atividades de monitoramento, controle e reflexão (Gough e Tunmer, 1986; Giasson, 1993; Català et al., 2001; Viana et al., 2010; Hodges Nobre, 2012; Coelho e Correa, 2017).

Para compreender, portanto, é necessário saber escolher a estratégia de compreensão adequada para cada situação, sendo a compreensão do leitor influenciada pelo tipo de estratégia escolhido. Català et al. (2001) defendem a existência dos seguintes componentes da compreensão: compreensão literal, reorganização, compreensão inferencial, compreensão crítica e metacompreensão, e afirmam que cada um deles relaciona-se a estratégias específicas que colaboram com

seu desenvolvimento. Tais estratégias precisam ser explicitamente ensinadas, ou seja, é necessário fazer transparecer ao leitor os processos cognitivos envolvidos na sua atividade de leitura (Giasson, 1993; Català et al., 2001; Hodges e Nobre, 2012; Morais, 2013).

Gomes (2009), ao expor os resultados de uma pesquisa de intervenção por ela realizada, aponta que seu eixo principal era o ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas para o desenvolvimento da compreensão de leitura mas, argumentando que na escolarização muitas vezes os professores apontam que as dificuldades dos estudantes vinculam-se à falta de motivação para a aprendizagem, também acabou por abordar o apoio motivacional com a intenção de gerar nos estudantes “motivos para querer aprender”, já que é essencial que o estudante julgue importantes e úteis as novas estratégias que precisará adotar para o seu desenvolvimento metacognitivo. Seus resultados apontaram a eficácia das intervenções na mobilização dos estudantes para os aspectos abordados e destacaram o apoio motivacional como essencial nesse processo. E é assim que a autora defende que o ensino da compreensão de leitura envolve o desenvolvimento simultâneo de aspectos cognitivos, metacognitivos e também motivacionais.

No que se refere à motivação, Gomes e Boruchovitch (2014) explicam a Teoria da Autodeterminação, para a qual há um “continuum motivacional” entre a desmotivação, passando pela motivação extrínseca, até alcançar a motivação intrínseca, defendendo, portanto, a existência de uma variação na motivação individual conforme o nível de autonomia do indivíduo em cada contexto. Traduzindo para o universo da leitura, esse “continuum motivacional” seria composto de

aspectos como: “não gosta de ler” (desmotivação); “lê no ambiente escolar, para não receber castigo”, “lê para agradar os pais, professores e amigos”, “lê para aprender coisas interessantes” e “lê para atualizar-se profissionalmente” (motivação extrínseca); e, finalmente, “lê por prazer” (motivação intrínseca). Desse modo, segundo as autoras, essa Teoria da Autodeterminação apresenta um nível crescente de autonomia e autodeterminação do sujeito.

Por meio de uma pesquisa descritiva, as autoras (Gomes e Boruchovitch, 2014) estudaram as relações entre esses diferentes tipos de motivação em estudantes brasileiros de 4º e 5º ano, com foco na leitura e nas relações entre compreensão de textos, motivação e desempenho em leitura. Suas conclusões apontam que os níveis de motivação para o estudo, em geral, são indicativos do quanto o estudante realizará de esforço para aprender. Essa motivação pode variar a depender de cada disciplina ou atividade de ensino a que ele estiver exposto, já que necessidades, preferências, interesses, habilidades e questões familiares, sociais, culturais e escolares também influenciam nos aspectos motivacionais. E é por esse motivo que, segundo as autoras, se torna tão importante ter conhecimento dos fatores que influenciam a motivação dos estudantes, pois isso poderá determinar seu sucesso escolar. Assim, aspectos motivacionais, cognitivos e afetivos dos estudantes poderão ser estimulados no decorrer da aprendizagem, inclusive com o ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas para a compreensão de leitura (Gomes e Boruchovitch, 2014).

Para ler e produzir sentidos, portanto, é necessário mobilizar recursos cognitivos, metacognitivos e motivacionais. Se, como exposto por Gomes e Boruchovitch (2014), níveis de motivação para o estudo são indicativos do quanto o estudante realizará de esforço para aprender, então, de fato, para a adoção de estratégias metacognitivas, que exigem significativo esforço cognitivo do leitor, é essencial que o mesmo tenha seus níveis motivacionais desenvolvidos.

Assim, leitores competentes tendem a ter bons níveis de motivação em leitura, trata-se de uma relação recíproca. E perceber suas competências em leitura é um fator ainda mais motivador, pois faz com que o sujeito confie em sua própria capacidade enquanto leitor, gerando essa relação bidirecional entre competência leitora e motivação. Perceber-se enquanto um leitor competente estimula a realização de atividades desafiadoras que, por sua vez, são atividades que possuem alto potencial de aprendizagem. Quando o leitor apresenta dificuldade com determinada tarefa sua motivação é afetada (Lopes e Lemos, 2014).

Essa motivação é uma das condições envolvidas na atividade de leitura, segundo Giasson (1993). No modelo de compreensão proposto pela autora são apontadas três variáveis da leitura: o texto, o contexto e o leitor. Na variável texto estão envolvidos seu conteúdo, intenção do autor e sua forma. Na variável contexto os contextos psicológicos, sociais e físicos nos quais o leitor está inserido. E, por fim, na variável leitor, a mais complexa do modelo, as estruturas cognitivas e afetivas e os processos de leitura do leitor, que levarão ao alcance da compreensão do texto lido. Esses processos são as operações que atuam sobre as

estruturas cognitivas e afetivas do leitor, de modo a alcançar a representação mental do texto lido. Quanto mais envolvidas umas com as outras estiverem essas variáveis, melhor será a compreensão da leitura (Giasson, 1993).

Dentre essas variáveis, destaca-se aqui a variável contexto. Ela envolve as condições nas quais o leitor se encontra ao entrar em contato com um determinado texto. Essas condições podem ser determinadas pelo próprio leitor ou pelo meio, por exemplo, os professores. Existem três tipos de contextos: sociais, físicos e psicológicos. No contexto social estão as interações que o leitor realiza no decorrer da atividade de leitura, seja com seus professores, com seus pares, etc. O contexto físico trata das questões materiais que influenciam na atividade de leitura: ruído, temperatura do ambiente, qualidade de impressão dos textos, etc. Por fim, é no contexto psicológico que estão envolvidas as condições do leitor, como: seu interesse pelo texto lido, sua motivação e sua intenção de leitura, ou seja, seu objetivo para ler (Giasson, 1993).

Viana et al. (2010) destacam a importância da existência de um objetivo para a leitura que tenha significado para o leitor, pois é este objetivo que o motivará a ler. Quando existe motivação prévia para ler um determinado texto, conseqüentemente, o leitor terá mais atenção ao lê-lo e, assim, provavelmente o compreenderá melhor. O próprio texto poderá ser um motivador da leitura, caso o leitor interesse-se pelo tema ou goste da leitura realizada. Por isso a importância da seleção cuidadosa de textos no ensino da leitura, para que sejam motivadores de leituras futuras e do “desejo de ler mais” (Viana et al., 2010).

Esta motivação para a leitura é influenciada também pela “curiosidade intelectual” do leitor. É importante compreender que aprender a ler não é o suficiente para a formação de um “leitor”. Assim, os textos precisam ser capazes de estimular a vontade para ler, precisam ser, inclusive, fontes para sanar curiosidades. Um leitor que se sente motivado, mesmo diante da complexidade que é o processo de aprendizagem da leitura, sente necessidade de realizar o esforço exigido por esta atividade, superando as dificuldades que apareçam e elaborando seu próprio “projeto de leitor”, que é essencial no processo de aprendizagem da leitura (Lopes e Lemos, 2014).

Como já mencionado, a motivação para a leitura pode ser tanto intrínseca quanto extrínseca. Na motivação intrínseca o leitor opta por ler pelo simples prazer envolvido na atividade de leitura. Mas é preciso reconhecer também o valor do “interesse situacional” (Lopes e Lemos, 2014), ou seja, da motivação extrínseca, na qual o leitor é influenciado por razões que ultrapassam a leitura e o texto em si, sua ativação é influenciada pelo meio. Seria interessante que a ação dos professores estivesse voltada especialmente para a motivação intrínseca, pois quando os alunos sentem-se intrinsecamente motivados, o aumento do conhecimento já é o suficiente para gerar motivação, ao contrário dos alunos com motivação extrínseca, para os quais a aprendizagem da leitura é um meio de alcançar um determinado fim (Lopes e Lemos, 2014).

É considerando tal aspecto da variável contexto, do modelo de compreensão proposto por Giasson (1993) e adotado no Programa de Ensino de Compreensão aqui abordado, como também a defesa de

Gomes (2009) de que tanto aspectos cognitivos e metacognitivos quanto motivacionais influenciam no processo de aprendizagem da compreensão, que se optou por também aplicar um questionário sobre aspectos motivacionais aos sujeitos de uma das pesquisas vinculadas ao projeto intitulado “Programa para ensino de compreensão leitora – uma parceria Brasil-Portugal”, desenvolvido pelo laboratório de pesquisas ProLinguagem do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estado de Santa Catarina (PPGE/ UDESC) em parceria com a Universidade Federal do Paraná (UFPR).

O questionário objetivou verificar aspectos envolvidos na variável contexto, especificamente a motivação dos sujeitos frente às atividades de ensino explícito de compreensão de leitura propostas pela intervenção com eles realizada, de modo a complementar os resultados já obtidos com a aplicação do programa de ensino explícito de compreensão de leitura (“Aprender a compreender torna mais fácil o saber”) nos aspectos cognitivos e metacognitivos. O público-alvo fez parte da pesquisa de Passos (2018), intitulada “Caminhos para o ensino da compreensão de leitura”.

2. O programa de ensino de compreensão leitora

O programa de ensino “Aprender a compreender torna mais fácil o saber” (Viana et al., 2010), desenvolvido por pesquisadores da Universidade do Minho, é destinado aos alunos do 4º ano da Educação Básica e do final do 3º ano e trabalha com o ensino explícito de estratégias de compreensão de leitura, por meio de um material didático

específico, que é guiado por seis personagens que compõem a Família Compreensão. Cada um desses personagens trabalha determinados processos cognitivos/ metacognitivos, por meio do ensino de estratégias que visam levar ao alcance da compreensão dos textos lidos. A Família Compreensão pretende, ludicamente, tornar explícitos os processos cognitivos envolvidos na compreensão da leitura (Andersen, 2018).

Viana et al. (2010) e Català et al. (2001) expõem as características de cada um dos personagens. Segundo tais autores, o primeiro personagem é o Vicente Inteligente, que se relaciona ao processo de metacompreensão, ou seja, estimula o aluno a refletir e tomar consciência de seus próprios mecanismos de controle que o levam a alcançar a compreensão do que lê. Outro personagem é o Juvenal Literal, responsável pelos processos de compreensão literal. Tal personagem colabora para o reconhecimento de informações explícitas no texto. O Durval Inferencial, por sua vez, está relacionado aos processos de compreensão inferencial. Desse modo, busca levar o estudante a acionar os seus conhecimentos prévios e relacioná-los com as informações do texto, para então alcançar a compreensão através da realização de inferências. A Conceição Reorganização é a representante do processo de reorganização de informações do texto lido. Assim, busca levar o leitor a organizar, classificar, reordenar e fazer resumos/ esquemas das informações obtidas através da leitura. A Francisca Crítica relaciona-se ao processo de compreensão crítica, ou seja, caracteriza-se por estimular o questionamento, expressão de opiniões e análise crítica das informações do texto lido. Por fim, o Gustavo Significado representa os processos de extração de significado de

palavras, frases e expressões do texto, que também se localizam no campo da compreensão inferencial na visão de Català et al. (2001).

Tais personagens exploram, portanto, os processos cognitivos e metacognitivos da compreensão leitora, através do ensino de estratégias adequadas para uma leitura eficiente. Além disso, possibilitam, através da ludicidade, um trabalho de ensino que pode influenciar também na motivação e interesse dos alunos pela leitura.

Na condução das atividades do programa de ensino, esses personagens auxiliam o aluno a encontrar a estratégia adequada para a resolução de cada uma das tarefas propostas. Essas atividades são organizadas em momentos antes, durante e depois da leitura. Primeiramente propõe-se a ativação dos conhecimentos prévios do leitor e a leitura do texto; posteriormente parte-se para a exploração do texto por meio de tarefas de compreensão textual, com a classificação do processo cognitivo envolvido (identificação do personagem da Família Compreensão que pode auxiliar na realização da atividade). Por fim, no momento “depois da leitura”, pode-se, por vezes, solicitar ao estudante a pesquisa por informações extratextuais, realização de debates sobre o assunto do texto, confecção de resumos, entre outros.

O programa foi aplicado a estudantes de 3º e 4º ano do Ensino Fundamental em escolas de Santa Catarina e do Paraná e, por meio dos resultados das pesquisas que realizaram sua aplicação, demonstrou ser efetivo no desenvolvimento das habilidades cognitivas e metacognitivas da compreensão. Entretanto, pensando na tríplice proposta por Gomes (2019), por meio da qual afirma que o ensino da compreensão de leitura envolve aspectos cognitivos, metacognitivos e

motivacionais, é preciso que também colabore para a formação de um leitor que tenha gosto pela leitura e que se sinta motivado pelo ato de ler. Tal motivação é, inclusive, defendida pelos autores do programa de ensino (Viana et al., 2010) como aspecto essencial na formação do leitor.

3. Avaliação da motivação – questionário e resultados

Diante desta importância da variável motivação no processo de leitura, após a aplicação e verificação da eficácia do programa para o grupo de participantes da pesquisa de Passos (2018), julgou-se necessário também verificar, através da aplicação de um questionário (tabelas 1, 2 e 3) aos participantes: o quanto eles gostaram da metodologia do programa; se a metodologia proposta foi motivadora para eles e facilitadora de seu processo de compreensão leitura; e se tal metodologia lhes pareceu inédita, ou seja, se eles já tiveram experiência com esse tipo de atividade didática. Tudo isso sob o olhar dos participantes, através de perguntas que buscaram verificar se gostaram (motivação intrínseca) ou não (desmotivação) das atividades propostas pelo programa de ensino, se acharam que as atividades os ajudaram a entender o que leram (motivação extrínseca) ou não e, por fim, se tais atividades foram ou não uma novidade para eles. Assim, o questionário objetivou também ajudar os participantes a refletirem sobre seu próprio conhecimento, sobre o material didático que estão acostumados a receber e, por fim, sobre a metodologia do programa de ensino que lhes foi aplicado.

Para cada atividade foi solicitado ao aluno que avaliasse seu interesse/motivação intrínseca ou desmotivação (“Gostei muito”, “Gostei” ou “Não gostei”), a utilidade das atividades para a aprendizagem da compreensão/motivação extrínseca ou desmotivação (“Ajudou muito”, “Ajudou”, “Não ajudou”) e se a atividade foi ou não uma novidade para ele (“Esta atividade foi uma novidade para mim”, “Já fiz uma atividade como esta”), como exposto nas tabelas a seguir (1, 2 e 3).

A pesquisadora distribuiu um questionário por criança, posteriormente, fez a leitura em voz alta para elas, explicou as questões e como deveriam preenchê-las. Cada participante foi orientado a preencher o questionário individualmente, após receber as orientações da pesquisadora. A aplicação foi realizada pela própria pesquisadora, de maneira coletiva, em sala de aula, a 38 participantes e após o término da intervenção com o programa de ensino de compreensão (que teve duração de quatro meses).

Após a aplicação do questionário os dados obtidos foram computados, assinalando a quantidade de vezes que cada um dos itens foi marcado pelos participantes.

As tabelas 1, 2 e 3 reproduzem a avaliação realizada pelos participantes através de cada uma das perguntas do questionário. Alguns participantes deixaram de marcar determinados itens, o que foi computado no campo “não preencheu”. Quando os participantes marcaram mais de um item para a mesma atividade, os dados foram computados para todos os itens marcados.

A análise das respostas permite constatar que os participantes gostaram da maior parte das atividades propostas, assinalando os itens “gostei muito” (407 vezes assinalado) ou “gostei” (312 vezes assinalado) na maioria das vezes (item “não gostei” foi assinalado 105 vezes). Esse eixo busca analisar o quanto os participantes apreciaram ou não o que lhes foi proposto, ou seja, avalia a “motivação intrínseca” dos estudantes (Gomes e Boruchovitch, 2014). Respostas positivas (“gostei muito” ou “gostei”) demonstram que as crianças receberam bem as atividades e sentiram-se motivadas em realizá-las. Já as respostas negativas (“não gostei”) indicam um grau de rejeição ao proposto, ou seja, uma “desmotivação” (Gomes e Boruchovitch, 2014), o que pode ser ocasionado por inúmeros fatores, inclusive pelo fato de talvez as crianças nunca terem entrado em contato com atividades semelhantes, o que as tornam mais difíceis. Essa dificuldade pode acabar afetando a motivação dos alunos e, conseqüentemente, os seus desempenhos na leitura, corroborando com a defesa de uma relação complementar entre os aspectos desempenho em leitura e motivação, apontada por Lopes e Lemos (2014). Gomes e Boruchovitch (2014) também destacam a importância de se ter conhecimento desses fatores que influenciam a motivação/desmotivação dos estudantes, pois isso pode determinar seu sucesso ou fracasso escolar. Conhecer esses fatores, segundo os autores (Gomes e Boruchovitch, 2014), pode possibilitar estimulá-los corretamente no decorrer da aprendizagem, inclusive por meio do ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas para a compreensão de leitura.

A tabela 1 apresenta as análises dos estudantes relacionadas aos aspectos motivacionais intrínsecos, ou seja, ao seu prazer/gosto pela realização da atividade.

O item mais vezes avaliado na opção “Gostei Muito” está relacionado ao nome dos personagens da Família Compreensão (30 vezes assinalado), o que pode apontar para um vínculo com a motivação dos participantes ao trabalharem com personagens que permitem explorar ludicamente os textos, já que os tópicos “conhecer a Família Compreensão” (23 vezes assinalado) e “pedir ajuda para os personagens da Família Compreensão” (25 vezes assinalado) também foram registrados em número significativo na opção “Gostei Muito”.

Tabela 1 – Avaliação do programa de ensino – motivação intrínseca

COMPREENSÃO DA LEITURA	Gostei muito	Gostei	Não gostei	NÃO PREENCHEU
Ler os textos	19	15	5	1
Realizar as atividades sobre os textos	14	22	1	2
Conhecer a Família Compreensão	23	7	3	5
O personagem Vicente Inteligente	17	16	4	3
O personagem Juvenal Literal	11	20	4	3
O personagem Durval Inferencial	12	19	6	3
A personagem Conceição Reorganização	18	13	4	4
A personagem Francisca Crítica	9	19	6	5
O personagem Gustavo Significado	15	12	5	7
Pedir ajuda para os personagens da Família Compreensão	25	8	4	3
Realizar as atividades com a ajuda da professora Márcia	28	6	2	3
Ler os textos mais de uma vez (reler os textos)	12	18	6	2
Localizar informações nos textos	18	12	6	3
Criar novos títulos para os textos	18	12	4	4
Sublinhar palavras nos textos	23	9	3	4
Construir tabelas com informações dos textos	14	14	5	5
Escrever resumo dos textos	13	16	4	5
Procurar informações que estavam escondidas nos textos	18	8	10	3
Dar minha opinião quando é solicitado	15	15	4	5
Explicar a razão das minhas opiniões	13	16	4	5
Buscar o significado das palavras desconhecidas	17	13	6	4
	Gostei muito	Gostei	Não gostei	NÃO PREENCHEU
Nome dos personagens da Família Compreensão: Vicente Inteligente, Juvenal Literal, Durval Inferencial, Conceição Reorganização, Francisca Crítica e Gustavo Significado	30	9	5	1
Desenho dos personagens da Família Compreensão	25	13	4	3
	407	312	105	83

Fonte: elaborada pelas autoras.

Os personagens da Família Compreensão podem ter facilitado e tornado mais prazerosa a atividade de leitura, já que é justamente a isto que se propõem. Ao possibilitarem um estímulo à motivação dos alunos, podem ter sido peça fundamental nos bons resultados obtidos com a aplicação do programa. O que também concorda com Lopes e Lemos (2014), que afirmam que o leitor motivado, mesmo ao deparar-se com a complexidade do processo de aprendizagem da leitura, realiza o esforço exigido pela atividade e supera as suas dificuldades.

Por sua vez, o tópico que mais vezes foi registrado na opção “Não Gostei” trata-se da atividade de procurar informações escondidas no texto (10 vezes assinalado). Esta é uma atividade relacionada, em geral, ao processo de compreensão inferencial, ou seja, uma compreensão que ultrapassa aquilo que está explícito no texto, exigindo esforço cognitivo por parte do leitor, o que pode ter tornado a atividade mais difícil e, assim, ter afetado a motivação dos participantes. Esse resultado pode estar relacionado com o nível de dificuldade da tarefa, talvez até mesmo pela falta de contato com atividades desse tipo em momentos anteriores à aplicação do programa de ensino.

Em continuidade à análise do questionário, na tabela 2 são apresentadas as percepções dos estudantes sobre sua motivação extrínseca, ou seja, sobre como avaliaram a utilidade de cada uma das atividades propostas para o seu processo de compreensão da leitura e resolução das tarefas do programa de ensino. Veja que aqui não se trata de uma análise sobre seu gosto ou prazer em realizar a atividade

(motivação intrínseca), mas sim de como a perceberam no que se refere à sua utilidade para atingir um determinado fim (motivação extrínseca).

Tabela 2 – Avaliação do programa de ensino – motivação extrínseca

COMPREENSÃO DA LEITURA	Ajudou muito a entender o que li	Ajudou a entender o que li	Não ajudou a entender o que li	NÃO PREENCHEU
Ler os textos	23	14	1	5
Realizar as atividades sobre os textos	17	17	1	4
Conhecer a Família Compreensão	22	12	4	3
O personagem Vicente Inteligente	19	18	2	3
O personagem Juvenal Literal	20	15	4	3
O personagem Durval Inferencial	21	17	4	2
A personagem Conceição Reorganização	20	19	3	3
A personagem Francisca Crítica	17	19	2	5
O personagem Gustavo Significado	16	16	2	5
Pedir ajuda para os personagens da Família Compreensão	22	12	5	3
Realizar as atividades com a ajuda da professora Márcia	23	13	3	3
Ler os textos mais de uma vez (reler os textos)	20	16	1	3
Localizar informações nos textos	20	15	4	3
Criar novos títulos para os textos	22	13	4	4
Sublinhar palavras nos textos	24	10	5	6
Construir tabelas com informações dos textos	17	13	5	8
Escrever resumo dos textos	14	22	5	3
Procurar informações que estavam escondidas nos textos	15	17	4	5
Dar minha opinião quando é solicitado	22	15	3	3
Explicar a razão das minhas opiniões	16	15	6	6
Buscar o significado das palavras desconhecidas	21	11	6	4
	Ajudou muito a resolver as atividades	Ajudou a resolver as atividades	Não Ajudou a resolver as atividades	NÃO PREENCHEU
Nome dos personagens da Família Compreensão: Vicente Inteligente, Juvenal Literal, Durval Inferencial, Conceição Reorganização, Francisca Crítica e Gustavo Significado	28	15	5	3
Desenho dos personagens da Família Compreensão	16	18	9	5
	455	352	88	92

Fonte: elaborada pelas autoras.

Aqui também se constata que a maior parte das atividades foram assinaladas pelos participantes nas opções “ajudou muito” (455 vezes assinalada) ou “ajudou” (352 vezes assinalada), o que aponta para o reconhecimento dos participantes sobre a importância das atividades trabalhadas através do programa de ensino (opção “não ajudou” foi 88 vezes assinalada). Esse eixo, ao questionar a criança sobre o quanto percebe que um determinado aspecto a ajudou ou não na atividade de

leitura, trata tanto de aspectos da metacognição, pois verifica como o leitor percebe seu próprio processo de leitura, ajudando-o a refletir sobre o que lhe é “útil” no decorrer de sua atividade leitora e de compreensão, quanto de aspectos da motivação extrínseca, ao conduzi-la à análise de fatores que influenciam e “ajudam” na sua motivação para compreender o que lê.

Nesses tópicos novamente o item mais vezes registrado na opção “Ajudou muito” foi aquele relacionado ao nome dos personagens da Família Compreensão (28 vezes assinalado). Assim como os itens “conhecer a Família Compreensão” (22 vezes assinalado) e “pedir ajuda para os personagens da Família Compreensão” (22 vezes assinalado) foram também novamente registrados em número significativo na opção “ajudou muito”. O que pode apontar, mais uma vez, para a importância dos personagens na atuação, por meio da ludicidade, na motivação dos participantes da pesquisa. Além disso, demonstra que as crianças percebem, através da metacognição, o papel importante de tal “material didático” em seu processo de leitura e em sua motivação extrínseca, o que significa que, de alguma forma, beneficiaram-se da ajuda de tais personagens no decorrer das tarefas propostas. Essa percepção pode ser mais uma explicação para os bons resultados obtidos com o programa de ensino no que se refere aos aspectos cognitivos e metacognitivos, o que também revela o engajamento dos participantes em realizar as atividades propostas pelo programa.

Desta vez o item mais vezes registrado na opção “Não ajudou” foi aquele relacionado ao desenho dos personagens da Família Compreensão (9 vezes assinalado). Este resultado aponta que alguns

participantes julgaram que o desenho dos personagens em si não ajuda a resolver as atividades propostas. O que levou à reflexão sobre a necessidade de adaptar para a realidade sociocultural brasileira também tal material didático, já que os desenhos utilizados nas pesquisas realizadas até o momento não sofreram adaptações, ou seja, foram utilizados os mesmos do programa de ensino original de Portugal.

Por fim, em continuidade à avaliação proposta pelo questionário, a tabela 3 expõe os tópicos relacionados ao ineditismo das atividades propostas pelo programa de ensino. Esse tópico objetivou verificar a percepção dos estudantes sobre a presença ou não de metodologias semelhantes para o ensino de compreensão de leitura na sua realidade escolar, o que pode colaborar para o esclarecimento de possíveis dificuldades ou “desmotivações” na realização de atividades de leitura e de compreensão que foram percebidas como não “habituais”.

Tabela 3 – Avaliação do programa de ensino – ineditismo das atividades

COMPREENSÃO DA LEITURA	Esta atividade foi uma novidade para mim	Já fiz uma atividade como esta	NÃO PREENCHEU
Ler os textos	26	15	2
Realizar as atividades sobre os textos	27	14	2
Conhecer a Família Compreensão	28	9	1
O personagem Vicente Inteligente	28	7	4
O personagem Juvenal Literal	30	7	3
O personagem Durval Inferencial	28	8	4
A personagem Conceição Reorganização	29	8	2
A personagem Francisca Crítica	26	9	4
O personagem Gustavo Significado	27	9	4
Pedir ajuda para os personagens da Família Compreensão	28	5	5
Realizar as atividades com a ajuda da professora Márcia	26	10	3
Ler os textos mais de uma vez (reler os textos)	24	10	4
Localizar informações nos textos	22	14	3
Criar novos títulos para os textos	25	12	3
Sublinhar palavras nos textos	25	11	2
Construir tabelas com informações dos textos	24	11	3
Escrever resumo dos textos	25	11	3
Procurar informações que estavam escondidas nos textos	21	14	3
Dar minha opinião quando é solicitado	25	10	4
Explicar a razão das minhas opiniões	24	13	5
Buscar o significado das palavras desconhecidas	26	9	4
	544	216	68

Fonte: elaborada pelas autoras.

Nessa tabela nota-se que a maior parte dos participantes registrou sua avaliação sobre cada uma das atividades na opção “esta atividade foi uma novidade para mim” (544 vezes assinalada), o que indica o ineditismo do programa de ensino de compreensão de leitura em relação às atividades que são habituais para as crianças em sua rotina escolar.

Os tópicos mais vezes registrados na opção “esta atividade foi uma novidade para mim” estão, em sua maioria, relacionados justamente aos personagens da Família Compreensão, por se tratarem de um “material didático” específico do programa de ensino proposto e, talvez, por trabalharem aspectos da compreensão de leitura que, até então, não eram ensinados aos participantes.

Nota-se que o tópico “procurar informações escondidas no texto” foi assinalado em maior número (21 vezes) na opção “esta atividade foi uma novidade para mim”. Esse mesmo tópico, na tabela 1, foi registrado como o que mais vezes foi assinalado na opção “Não Gostei”. Tal resultado pode estar vinculado ao fato de que essa atividade está relacionada ao processo de compreensão inferencial, que exige maior esforço cognitivo por parte do leitor, além de um ensino explícito de estratégias para alcançá-la. Assim, a ausência de experiências escolares nesse aspecto pode dificultar sua realização e, conseqüentemente, afetar sua motivação. Por isso a importância do ensino explícito de estratégias de compreensão de leitura que levem o estudante a “ler compreensivamente”, já que, como mencionado por Lopes e Lemos (2014), leitores competentes tendem a ter bons níveis de motivação em leitura, trata-se de uma relação recíproca. Perceber-se como um “leitor competente” o encoraja a realizar atividades desafiadoras que, por sua vez, são as atividades que possuem maior potencial de aprendizagem.

Por fim, as atividades mais vezes registradas na opção “já fiz uma atividade como esta” estão relacionadas, na maioria, à leitura de textos e realização de tarefas sobre os textos. O que pode ser explicado pelo fato de que estas são atividades, em geral, trabalhadas rotineiramente nas salas de aula e, assim, não são exclusividade do programa de ensino proposto.

Conclusão

Ao considerar a importância do ensino explícito de compreensão de leitura como um modelo que se preocupa em fazer transparecer os processos cognitivos da leitura (Giasson, 1993) e, assim, levar o aluno a alcançar uma leitura fluente e habilidosa, é que se propôs a adaptação e aplicação do programa de ensino “Aprender a compreender torna mais fácil o saber” (Viana et al., 2010) a turmas de 3º e 4º ano do Ensino Fundamental, através do projeto “Programa para ensino de compreensão leitora – uma parceria Brasil-Portugal” da UDESC em parceria com a UFPR.

Após a aplicação do referido programa, por meio das pesquisas relacionadas a esse projeto, resultados significativos foram obtidos no que se refere ao desenvolvimento das habilidades de compreensão de leitura a favor do grupo de participantes que recebeu a aplicação do programa.

Diante de tais resultados, de modo a ir para além da análise de resultados de aspectos cognitivos e metacognitivos da compreensão e por considerar, com base na proposta de Gomes (2009), que a motivação também faz parte dessa “tríplice” (cognição, metacognição e motivação) como uma variável muito importante no processo de compreensão de leitura (Viana et al., 2010), optou-se por analisar, também, através da aplicação de um questionário, os aspectos motivacionais dos participantes da pesquisa “Caminhos para o ensino da compreensão em leitura” (Passos, 2018). As questões procuraram identificar se os alunos gostaram (motivação intrínseca) ou não

(desmotivação) das atividades, como julgaram a utilidade das mesmas para seu processo de leitura e compreensão (motivação extrínseca) e seu ineditismo em relação às atividades que lhes são habituais.

Constatou-se que os participantes: gostaram da maior parte das atividades propostas, ou seja, sentiram-se motivados intrinsecamente na realização das mesmas; julgaram que o material didático específico do programa, a Família Compreensão, os ajudou a compreender o que leram (motivação extrínseca) e que o material foi uma novidade para eles. Este resultado pode ser mais uma explicação para os resultados significativos obtidos por Passos (2018) através de sua pesquisa de intervenção, já que a motivação dos alunos é uma variável importante no processo de ensino e aprendizagem da compreensão de leitura, pois quando o leitor está motivado, tende a ler com maior atenção e, conseqüentemente, compreende melhor o que leu (Viana et al., 2010; Lopes e Lemos, 2014).

Outro resultado apontado pelo questionário é que os itens mais bem avaliados pelos participantes estiveram relacionados à Família Compreensão. Este dado pode apontar para o vínculo dos personagens da Família Compreensão com o aspecto “motivação dos participantes”, ao permitirem um trabalho de ensino de compreensão de leitura que envolve aspectos lúdicos e, assim, interessantes e prazerosos para os alunos, além de inéditos para eles.

O tópico mais vezes registrado na opção “Não Gostei” esteve relacionado à atividade de procurar informações escondidas no texto. Esse resultado pode estar relacionado com o nível de dificuldade da tarefa, talvez pela falta de “intimidade” com atividades desse tipo em

momentos anteriores à pesquisa, já que se trata de uma atividade relacionada aos processos de compreensão inferencial, ou seja, ultrapassa aquilo que está explícito no texto e, assim, exige esforço cognitivo do leitor para sua realização, o que pode ter dificultado a resolução da tarefa e afetado o aspecto motivacional dos participantes. Lopes e Lemos (2014), nesse sentido, afirmam que leitores competentes tendem a ter bons níveis de motivação em leitura, já que essa é uma relação recíproca. Assim, perceber-se como um “bom leitor”, segundo os autores (Lopes e Lemos, 2014), pode o encorajar a realizar atividades desafiadoras que, por sua vez, são as atividades que possuem maior potencial de aprendizagem. Por isso a importância do ensino explícito de estratégias de compreensão de leitura que levem o estudante a “ler compreensivamente”.

Por fim, o item mais vezes registrado na opção “Não ajudou” esteve relacionado ao desenho dos personagens da Família Compreensão. Resultado que levou à reflexão sobre a necessidade de adaptação, à realidade sociocultural brasileira, também de tais ilustrações.

Diante dos resultados aqui apontados, nota-se a relação da variável motivação com os resultados significativos em compreensão de leitura, visto que o grupo de participantes que obteve resultados positivos no desenvolvimento das habilidades cognitivas e metacognitivas de compreensão, também avaliou positivamente o programa de ensino, apontando para a presença de aspectos motivacionais, úteis e inéditos nas atividades propostas pelo programa. Tais achados corroboram com o defendido por Viana et al. (2010),

quando afirmam que a motivação é uma variável muito importante para o processo de leitura, já que a motivação prévia para ler um texto leva o leitor a ter maior atenção ao lê-lo e, assim, por consequência, a compreender melhor aquilo que lê.

Estão de acordo também com os resultados das pesquisas de Gomes e Boruchovitch (2014), que apontaram que os níveis de motivação para o estudo são indicativos do quanto o estudante realizará de esforço para aprender, e com os de Gomes (2009), que defendeu a importância de gerar nos estudantes “motivos para querer aprender”, já que é essencial que o aluno julgue importantes e úteis as novas estratégias que precisará adotar para o seu desenvolvimento metacognitivo.

Diante do exposto no presente capítulo, nota-se a importância da metodologia de ensino explícito de compreensão leitora que leva em consideração os três importantes aspectos presentes na aprendizagem das estratégias de compreensão de leitura: aspectos cognitivos, metacognitivos e motivacionais, especialmente por considerar a relação bidirecional entre os aspectos motivacionais do leitor e seus resultados no desenvolvimento da compreensão de leitura.

Referências

ALVES, R. **Do universo à jabuticaba**. São Paulo: Ed. Planeta do Brasil, 2010.

ANDERSEN, E. Uma proposta para o ensino da compreensão leitora em uma concepção de educação cognitiva. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 22, n. 44, p.219-232, 12 abr. 2018.

BRASIL. **Relatório Brasil no PISA 2018**: versão preliminar. Inep/MEC. Brasília, 2019.

BRAZ, E. D. H. **Ensino da compreensão leitora: práticas pedagógicas e programa de intervenção**. 189 f. Dissertação (Mestrado) - Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

CATALÀ, G.; CATALÀ, M.; MOLINA, E.; MONCLÚS, R. **Evaluación de La comprensión lectora: pruebas ACL (1º - 6º de primaria)**. Graó, 2001.

COELHO, C. L. G.; CORREA, J. **Compreensão de leitura: Habilidades cognitivas e tipos de texto**. Psico. Porto Alegre, 2017. (48) 1, 40-49.

GIASSON, J. **A compreensão na leitura**. Portugal, Asa: 1993.

GOMES, M. A. M. Apoio motivacional e desenvolvimento da compreensão leitora em alunos do Ensino Fundamental. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n.esp, p. 313-328, out. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/947/962>. Acesso em: 01 nov. 2021.

GOMES, M. A. M.; BORUCHOVITCH, E. Motivación para leer y comprensión lectora de estudiantes brasileños. **Educatio Siglo XXI**, [S.L.], v. 32, n. 2, p. 119-138, 02 jun. 2014. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. <http://dx.doi.org/10.6018/j/202191>. Disponível em: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/202191/164751>. Acesso em: 01 nov. 2021.

GOUGH, P.B.; TUNMER, W.E. **Decoding, Reading, and Reading Disability**. *Remedial and Special Education*, v. 7, p. 6-10, 1986.

HODGES, L. D.; NOBRE, A. P. **Processos cognitivos, metacognitivos e metalinguísticos na aquisição da leitura e escrita**. Rev. Teoria e Prática da Educação, v.15, n.3, p. 07-21, setembro/dezembro 2012.

- KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. São Paulo: Pontes, 1996.
- LOPES, J. A.; LEMOS, M. S. Motivação para a leitura. In: VIEIRA, Fernanda Leopoldina; RIBEIRO, Iolanda; BAPTISTA, Adriana (org.). **Ler para Ser: os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler**. Coimbra: Almedina, 2014. Cap. 5. p. 121-147.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MORAIS, J. **Criar leitores: para professores e educadores**. Barueri: Manole, 2013.
- MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- PASSOS, M. M. **Caminhos para o ensino da compreensão de leitura**. 202 f. Dissertação (Mestrado) - Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2018.
- SCARBOROUGH, H. **Connecting Early Language and Literacy to Later Reading (Dis) Abilities: Evidence, Theory, and Practice**. In: S.B. Neuman; D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy* (pp. 97-110) New York: Guilford Press, 2001.
- SILVANO, Juliane D. R. **Processos e Estratégias de compreensão: O ensino de Compreensão de Leitura no 4º ano do Ensino Fundamental**. 147 f. Dissertação (Mestrado) – Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2019.
- VIANA, F. L. et al. **O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica**. Um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Coimbra, 2010.
- VIEIRA, S. M. R. **Componentes da fluência e da compreensão da leitura: que papéis desempenham da compreensão de textos**. 252 f. Dissertação (Mestrado) – Educação, Universidade Federal do Paraná, 2019.

O *GUESSING GAME* NA LEITURA DE FÁBULA POR CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DA ESCOLA

Caroline Bernardes Borges⁴⁰

Danielle Baretta⁴¹

Patrícia de Andrade Neves⁴²

Vera Wannmacher Pereira⁴³

Introdução

Este capítulo está situado no âmbito do aprendizado e do ensino da leitura com destino a crianças de anos iniciais, que vem se constituindo cada vez mais como ponto de preocupação dos professores, dos pais e dos próprios aprendentes e de interesse dos pesquisadores.

Esse fato nasce no contexto das condições atuais de leitura das sociedades em suas totalidades, em seus segmentos e em suas individualidades, alimentado por dados obtidos por meio de instituições

⁴⁰ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. E-mail: carolineh_borges@hotmail.com

⁴¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. E-mail: daniellebaretta@hotmail.com

⁴² Escola Internacional Unisociesc.

⁴³ Universidade do Estado de Santa Catarina. Email: verawp@terra.com.br

nacionais e estrangeiras. Esse quadro, no que se refere predominantemente aos alunos de anos iniciais, é exposto neste capítulo de modo a situar o tópico eleito.

Com base nessas informações, são desenvolvidos os fundamentos teóricos, considerando as concepções de compreensão e processamento da leitura (Smith, 2003), de variáveis da leitura (Leffa, 1996), de estratégias de leitura (Solé, 1998), com ênfase na definida como *guessing game* (Goodman, 1967), de estrutura narrativa (Adam, 2008), envolvendo os planos da estrutura da língua, e de consciência linguística (Dehaene, 2012 e Gombert, 1992).

Esses fundamentos evidenciam que o trabalho aqui exposto está na vertente psicolinguística especialmente no que se refere ao aprendizado e ao ensino da leitura, dando relevo aos tópicos de compreensão, processamento e consciência que conferem a necessária consistência ao conceito de *guessing game* definido como antecipação leitora e também como predição e adivinhação.

Desse modo se configura o paradigma teórico-metodológico que sustenta a demonstração de um caminho de aprendizado e ensino da leitura de uma fábula, constituída de uma sequência de atividades com foco no *guessing game*, para alunos dos anos iniciais, já com as condições de decodificação e de compreensão literal desenvolvidas.

Assim constituído, o presente capítulo, tem como objetivo oportunizar, a pesquisadores, professores e estudantes universitários, reflexões sobre estudos psicolinguísticos que têm a possibilidade de colaborarem para a construção de possibilidades de ensino da leitura.

Ao final, são feitos comentários sobre a relevância da Psicolinguística Aplicada ao Ensino que tem, em seu nascedouro, contribuições determinantes de Slama-Cazacu (1979), em sua sustentação e fortalecimento, de Scliar-Cabral (1991), em sua ampliação, bem como contribuições da Educação (Gombert, 1998) das Neurociências (Dehaene, 2012), e de transposições para o trabalho escolar de aprendizado e ensino da leitura, de Pereira & Scliar-Cabral (2012).

1. Condições de leitura de crianças brasileiras nos anos iniciais

A alfabetização é uma das responsáveis pela socialização do indivíduo, possibilitando novas trocas simbólicas entre este e a sociedade, permitindo acesso aos bens culturais. Além da incapacidade de ler e escrever, características do analfabetismo, há o analfabetismo funcional, que se caracteriza pela dificuldade em compreensão de textos. Portanto, o conceito de alfabetização possibilita a constatação do conhecimento sobre o código escrito da língua; o analfabetismo, semianalfabetismo e semialfabetizado referem-se aos níveis desse conhecimento (Kleiman, 1995).

Segundo dados do IBGE (censo de 2019), a taxa de analfabetismo de brasileiros de 15 anos ou mais foi estimada em 6,6%, ou seja, 11 milhões de analfabetos. De acordo com o levantamento do Todos pela Educação, no ano de 2021, apesar do aumento do atendimento escolar, muitos jovens não adquiriram as habilidades básicas em letramento e alfabetização.

A formação leitora de crianças brasileiras nos anos iniciais demonstra diversos desafios e dificuldades evidenciadas, conforme avaliações oficiais e estudos acadêmicos. Dados do INAF (Índice de Alfabetismo Funcional) indicam a existência de, em 2018, na população de 15 a 64 anos, 8% de analfabetos, 22% de leitores rudimentares, 34% de elementares, 25% de intermediários e apenas 12% de proficientes. Em síntese, apenas 7 entre 10 brasileiros e brasileiras entre 15 e 64 anos podem ser considerados Funcionalmente Alfabetizados conforme a metodologia do INAF pela estimativa de 2018.

Os dados obtidos pelo INAF, quando cruzados com a escolaridade dos participantes, demonstraram apontamentos mais preocupantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental: 31% analfabetos, 37% rudimentares, 9% elementares, 4% intermediários e 2% proficientes. Além desses dados, há os resultados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) que avaliam os estudantes em âmbitos nacional, estadual e municipal. Os dados de 2019 revelaram que no 5º ano do Ensino Fundamental (em âmbito nacional) os alunos apresentaram em Língua Portuguesa o escore de 217,79, ou seja, nível 4 em uma escala de 9 níveis proposta pelo SAEB. Já em âmbito estadual (Rio Grande do Sul), os alunos demonstraram o escore 218,18 (nível 4). Em comparação ao desempenho nacional e estadual, o município de Porto Alegre obteve o escore de 205,37. Portanto, os dados demonstraram que há sérios problemas na aprendizagem de leitura e isso impacta em todas as etapas da educação básica.

O IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, funciona como um indicador nacional que viabiliza o

monitoramento da educação por meio de dados. O cálculo do IDEB leva em consideração dois componentes primordiais: o desempenho dos alunos nos exames que são aplicados pelo INEP e as taxas de aprovação escolar. Os índices de aprovação são contabilizados por meio do Censo Escolar que se realiza anualmente. A Prova Brasil, para escolas e municípios, e o SAEB, para os estados e o País, são as médias de desempenho utilizadas. Cada escola e rede de ensino possui uma meta diferenciada estabelecida pelo IDEB, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022. Os dados demonstraram que, em 2019, no 5º ano do Ensino Fundamental a média alcançada foi 5,8 (abaixo da meta 6,0) e em 2021 a meta projetada é de uma média de 6.3.

O PISA (Programa de Avaliação Internacional de Estudantes) de 2018 avaliou 10.691 estudantes brasileiros na faixa dos 15 anos de idade matriculados em 597 escolas. Em 2018, o foco do PISA foi na leitura, cuja avaliação se deu no âmbito da capacidade de compreender, usar, avaliar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento e potencial e participar da sociedade. Os países que apresentaram médias mais altas em leitura foram o Canadá (520 pontos), a Finlândia (520 pontos) e a Coreia (514 pontos). Os alunos brasileiros, por sua vez, alcançaram a média de 413 pontos. Embora o Brasil tenha obtido, em 2018, o maior desempenho em letramento em Leitura na série histórica, com 6 pontos de diferença em relação à edição de 2015, ainda permanece nas últimas posições no *ranking* internacional de competência em leitura.

Todos os dados relatados evidenciam que há sérios problemas no aprendizado da leitura de estudantes brasileiros. Há diversas razões

para a existência desses resultados, uma delas diz respeito à metodologia de ensino desenvolvida. O trabalho pedagógico, no que se refere ao ensino da leitura, demonstra falta de embasamento teórico, focalizando em questões de conteúdo e em aspectos gramaticais como exploração linguística.

2. Fundamentos teóricos

Os pressupostos teóricos subjacentes à elaboração e à metodologia das atividades de ensino apresentadas neste capítulo são de base psicolinguística. Assim, são apresentados fundamentos relacionados à compreensão leitora, à predição leitora como estratégia de leitura, à consciência linguística e às sequências narrativas, que constituem o material textual utilizado nas atividades.

Sob o ponto de vista psicolinguístico, a compreensão leitora é uma atividade cognitiva a partir da qual o indivíduo realiza processos de elaboração que contribuem para construir representações mentais coerentes. Essa atividade envolve a construção de sentidos de forma interativa, integrando as informações novas, provenientes do material linguístico, às estruturas de conhecimento do leitor (Slama-Cazacu, 1979).

Assim, a compreensão leitora ocorre por meio de dois tipos de processamento básicos, que indicam a direção do movimento da leitura (Scliar-Cabral, 2008): *bottom-up*, movimento ascendente, que envolve o uso de procedimentos com tendência linear, em que o leitor realiza uma decodificação cuidadosa e as pistas linguísticas e textuais

constituem elementos centrais para a compreensão; e *top-down*, movimento descendente, que envolve o processamento global do texto, possibilitando que o leitor escolha segmentos de leitura e se apoie predominantemente em seus conhecimentos prévios para realizar antecipações e testagem de hipóteses. Os dois tipos de processamento cognitivo ocorrem de forma alternada, havendo a predominância de um ou outro dependendo da situação de leitura e das condições do leitor. Portanto, trata-se de movimentos interativos, que não ocorrem de maneira segmentada, mas integrada.

Pereira (2012) refere que a compreensão leitora envolve a interação entre as informações visuais e não visuais dos textos, bem como a relação entre essas e os conhecimentos prévios do leitor, por meio de processos cognitivos. Esses elementos constituem subsídios para a realização de inferências durante a leitura, que possibilitam o sucesso da compreensão leitora.

Como atividade cognitiva interativa, é regulada por variáveis intervenientes desse processo, entre elas o próprio texto, o objetivo de leitura e os conhecimentos prévios do leitor. Trata-se de elementos que podem direcionar o processo da leitura e, conseqüentemente, determinar como será a compreensão leitora.

O texto, em suas características específicas, fornece informações ao leitor, materializadas pela sua forma e seu conteúdo. As características do texto influenciam na compreensão leitora desde antes do início da leitura, pois, dependendo do seu formato e de suas características superestruturais, o leitor identifica o gênero e o tipo textual ali constituído e mentalmente utiliza essas características para

compreender o texto com maior eficácia. Segundo Goodman (1976), o leitor seleciona automaticamente essas pistas linguísticas, a partir de seus conhecimentos e experiências, e constrói sua compreensão relacionando todos esses elementos.

O objetivo de leitura é uma das variáveis que direcionam os caminhos a serem percorridos pelo leitor durante a leitura (Giasson, 2000). Dependendo do objetivo que tem em mente, o leitor utiliza procedimentos específicos para determinada situação de leitura, bem como focaliza elementos textuais mais produtivos para atingir tal objetivo (Gerber e Tomich, 2008; Borges e Pereira, 2018).

Os conhecimentos prévios, por sua vez, consistem também em importante variável interveniente da leitura, pois o leitor só compreende um texto quando relaciona sua estrutura e seu conteúdo com os conhecimentos que já estão internalizados, sejam eles de mundo, linguísticos ou textuais. Assim, por meio da associação entre as informações do texto e os conhecimentos que o leitor já carrega consigo, organizados em esquemas construídos a partir de suas experiências, a compreensão leitora vai acontecendo (Kleiman, 2000).

No monitoramento desse processo, importantes procedimentos cognitivos são realizados e utilizados pelo leitor: as estratégias de leitura (Solé, 1998), que auxiliam o leitor na seleção e na avaliação dos procedimentos a serem realizados durante a leitura. Categorizam-se em cognitivas e metacognitivas: as primeiras são aquelas utilizadas de maneira intuitiva e não consciente, constituindo procedimentos automatizados pelo leitor, enquanto as segundas são aquelas conscientes e reflexivas, sobre as quais o leitor tem controle e

monitoramento (Kato, 1987; Leffa, 1996; Solé, 1998).

De acordo com Pereira (2012), entre as estratégias de leitura mais recorrentes citadas na literatura, estão: *skimming* – leitura geral, utilizada como uma rápida aproximação inicial ao texto, para ter ideia do que ele trata e da profundidade do conteúdo abordado; *scanning* – leitura de pontos determinados, utilizada quando o leitor está em busca de uma informação específica no texto e percorre o material linguístico direcionado a encontrar tal informação; leitura detalhada – leitura minuciosa do texto, atentando a todos seus detalhes; predição (*guessing game*) - leitura antecipando o que está por vir no texto, sendo descrita detalhadamente a seguir, por constituir a estratégia base das atividades apresentadas na demonstração do presente capítulo; automonitoramento, autoavaliação e autocorreção – estratégias envolvidas na predição, também descritas a seguir.

De acordo com Goodman (1976), o *guessing game* envolve o uso do menor número de pistas linguísticas possíveis entre as disponíveis, selecionadas a partir das percepções do leitor baseadas em suas expectativas e objetivos. À medida que essas informações parciais são processadas cognitivamente, hipóteses provisórias são levantadas para serem confirmadas ou refutadas ao longo do avanço da leitura.

A leitura eficiente, então, não envolve a percepção e a identificação precisa de todos os elementos presentes em um texto, mas a habilidade do leitor em selecionar o menor número de pistas linguísticas, que sejam mais produtivas e necessárias para levantar as hipóteses mais coerentes. Isso não significa que o leitor utiliza somente o processamento *top-down* para realizar predições, pois, para selecionar

essas pistas linguísticas, ele precisa estar atento a elas. Portanto, utiliza alternadamente os dois tipos de processamentos, *top-down* e *bottom-up*, na realização da leitura.

O autor definiu essa estratégia como um jogo psicolinguístico de adivinhação, a partir do qual o leitor realiza apostas baseadas nas informações linguísticas e textuais e em seus conhecimentos prévios. Pereira (2002), ao encontro dessa proposta, usa o vocábulo adivinhação, realizada por meio da formulação e da testagem de hipóteses, em um jogo de risco automonitorado.

As pistas linguísticas a partir das quais o leitor realiza as suas apostas estão distribuídas em todos os planos linguísticos dos textos (Goodman, 1991; Pereira, 2002; Smith, 2003): grafo-fônico (relação fonema/letra, rima, aliteração); morfossintático (limite e estrutura de palavra, estrutura de frase); semântico (significado vocabular); textual (superestrutura, coerência, coesão); pragmático (relação texto/situação de uso, estando vinculada à natureza dos textos – gêneros e tipos).

Goodman (1976) descreve um modelo de *guessing game* como proposta para o ensino da leitura, a partir de etapas que o leitor segue ao longo desse processo. O autor enfatiza que as etapas não ocorrem necessariamente na mesma sequência em que ele as apresenta.

São elas (Goodman, 1976): 1) o leitor passa os olhos pela linha, da esquerda para a direita, seguindo para as próximas linhas; 2) focaliza um ponto, utilizando também sua visão periférica; 3) seleciona pistas gráficas, guiado por conhecimento prévios, estratégias ou estilo cognitivo; 4) forma uma imagem perceptual utilizando essas pistas e as pistas antecipadas, em uma mistura do que ele vê e do que ele esperava

ver; 5) procura em sua memória pistas fonológicas, semânticas ou sintáticas que estejam relacionadas, levando à seleção de outras pistas textuais para reformular a imagem perceptual já formada inicialmente; 6) faz uma adivinhação (cria uma hipótese) consistente com as pistas linguísticas, armazenando-a na memória de curto prazo; 7) se não puder criar hipóteses, analisa o *input* perceptual e tenta novamente. Pode olhar mais para o texto; 8) se a escolha for decodificável, testa a aceitação gramatical no contexto do texto; 9) se não for aceita gramaticalmente ou sintaticamente, retorna ao texto, passando os olhos novamente para buscar inconsistências semânticas/sintáticas; 10) se a escolha for aceitável, o significado é assimilado ao significado anterior. Cria expectativas sobre os próximos inputs e o ciclo continua até o fim da leitura.

O *guessing game* (predição, previsão, antecipação, adivinhação) é realizado a partir de um conjunto de outras estratégias – o automonitoramento, a autoavaliação e a autocorreção (Pereira, 2009). O automonitoramento é utilizado quando o leitor acompanha seu próprio processo durante a leitura, atento aos procedimentos que está adotando e às hipóteses que está formulando; a autoavaliação ocorre quando o leitor avalia as hipóteses que formulou, no que se refere à adequação em relação ao que segue na leitura; por fim, a autocorreção ocorre quando o leitor verifica se a hipótese que formulou é refutada e, então, retorna a elementos anteriores do texto e a reformula.

Assim, percebe-se que esse jogo não acontece sozinho, mas em relação com outras estratégias de leitura, como afirma Pereira (2012) ao dizer que essa estratégia faz parte de uma espécie de “teia” de

estratégias que conduzem o leitor à compreensão leitora. Solé (1998) também enfatiza que a compreensão leitora exige um processo de previsão e inferência contínua, apoiado pelo texto e pela própria bagagem do leitor, a partir dos quais encontra evidências para confirmar ou rejeitar as previsões e inferências antes realizadas.

Para que o uso de estratégias de leitura seja cada vez mais efetivo, contribuindo produtivamente para a compreensão leitora, faz-se necessário que a consciência linguística também seja estimulada e desenvolvida (Poersch, 1998; Pereira, 2012). Segundo Poersch (1998), a consciência linguística está relacionada à metalinguagem, que envolve a capacidade reflexiva e o domínio do falante ou do leitor sobre a língua, no que tange a seus elementos e a seu funcionamento.

Trata-se, portanto, de uma atividade reflexiva sobre os objetos da língua e sua manipulação, considerando a habilidade de verbalização, por parte do indivíduo, sobre esses fenômenos. Poersch (1998) apresenta a consciência linguística como processo constituído por etapas, como uma espécie de *continuum*. Assim, o indivíduo pode desenvolver sua capacidade metalinguística, ou seja, a consciência linguística, à medida que desenvolve suas habilidades linguísticas intuitivas.

Considerando esse *continuum*, Poersch (1998) apresenta como mais elevado o êxito na compreensão e a verbalização reflexiva e eficiente do processo realizado e como mais baixo o fracasso na compreensão e a não explicitação do processo. Segundo o autor, o processo de consciência linguística passa pelas etapas de não consciência – que ele chama de inconsciência, relacionada a atividades

realizadas de forma automática, sem que haja monitoração consciente por parte do indivíduo; pelas etapas de pré-consciência, relacionadas a conhecimentos tácitos, oriundos das experiências de vida e não explicados reflexivamente por meio da linguagem; e pelas etapas de consciência plena, envolvendo reflexões e verbalização explícitas sobre os procedimentos realizados.

Estudos de Dehaene (2001, 2009, 2012) sobre consciência linguística apontam que, a partir do tempo de 270-300 milissegundos, é possível notar diferença entre o processamento consciente e o inconsciente. Nesse momento, diferentes áreas do cérebro entram em sincronia e buscam de maneira intencional um foco linguístico específico, utilizando outras informações periféricas a esse foco, o que é chamado de contexto.

No que se refere ao trabalho com a língua de modo geral em sala de aula, é especialmente necessário estimular o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos desde os primeiros contatos com a leitura e a escrita. É papel do professor encaminhar o aluno para explicitar como realizou o processo, nesse caso, como realizou suas predições, por exemplo. Diante dessa atividade reflexiva, trazendo à consciência, com suas palavras, os elementos e os fenômenos relacionados a esse processo realizado para predizer, a criança desenvolve sua consciência linguística sobre o uso dessa estratégia de leitura. Ocorre do mesmo modo com outras estratégias e outros fenômenos da língua.

Nesse processo, é fundamental a observação do material linguístico. Como já dito, trata-se de uma das variáveis intervenientes

importantes do processo da leitura, merecendo especial atenção. Para as atividades aqui apresentadas, foram utilizadas fábulas, que são textos de estrutura narrativa dominante.

Adam (2008, p. 224) afirma que “toda narrativa pode ser considerada como a exposição de fatos reais ou imaginários, mas essa designação geral de fatos abrange duas realidades distintas: eventos e ações”. Segundo o autor, há diferentes formas de construção da narrativa, que dependem de seu grau de narrativização.

Sob esse ponto de vista, a narrativa é constituída por uma estrutura hierárquica constituída por cinco macroproposições narrativas de base (Pn) (Adam, 2008). São elas: Pn1: Situação inicial (Orientação) – o que acontece antes do início do processo; Pn2: Nó (Desencadeador) – o que acontece no início do processo; Pn3: Re-ação (Avaliação Retrospectiva) – o que acontece no percurso do processo; Pn4: Desenlace (Resolução) – o que acontece no final do processo; Pn5: Situação final (última frase) – o que acontece após o final do processo.

O autor (Adam, 2008) acrescenta ainda que, em alguns contextos, há o acréscimo, na abertura da narrativa, da Entrada (Pn0), que pode ser um título, prefácio ou resumo; e, ao final da narrativa, pode haver um Encerramento ou Avaliação final (Pn Ω), como, por exemplo, uma moral ou outro tipo de elemento de encerramento da narrativa. No caso das fábulas, todas as macroproposições estão presentes, sendo o título a Pn0 e, a moral, a Pn Ω . Todas as macroproposições estão indicadas na divisão das fichas das atividades.

Assim, a presença das macroproposições narrativas está diretamente relacionada ao grau de narrativização do texto. A simetria

e a dinâmica da narrativa se organizam de forma entrelaçada (Adam, 2008, p. 227-28): “a base Pn1 (Situação Inicial: Orientação) é dinamizada por Pn2 (Nó: Desencadeador) e conduz a um estado transitório Pn3 (Avaliação Retrospectiva), que se interrompe, ele próprio, sob o efeito de Pn4 (Desenlace: Resolução) que leva ao final Pn5 (Situação Final)”. Além dessas proposições, há a Pn0 (Entrada: Prefácio, Resumo) e a Pn Ω (Avaliação Final ou Encerramento: Moralidade).

Assim estão apresentados os pressupostos teóricos concernentes: à compreensão leitora, como elemento central do trabalho com a leitura; ao *guessing game*, como estratégia de leitura focalizada nas atividades; à consciência linguística, como elemento importante para a compreensão e, também, focalizada nas atividades; e às sequências narrativas, como constituintes do texto base das atividades aqui apresentadas.

A seguir, tem-se a demonstração das atividades e a análise dessas.

3 O *guessing game* na leitura de uma fábula, uma possibilidade em demonstração

Considerando o contexto exposto e os fundamentos teóricos estabelecidos, está apontado o caminho de ensino da leitura com foco no *guessing game*, apresentado a seguir em sua demonstração de possível aplicação, com destino a alunos de anos iniciais que já decodificam e compreendem conteúdos literais.

Trata-se de uma proposta psicolinguístico-pedagógica de leitura da fábula “A Galinha dos Ovos de Ouro”, de Esopo, envolvendo a compreensão leitora (uso) e o *guessing game* (uso e consciência do uso).

Essa estratégia de antecipação (adivinhação, predição, previsão) está associada às demais estratégias de leitura (*skimming*, *scanning*, automonitoramento, autoavaliação, autocorreção e leitura detalhada) e é influenciada pelas variáveis conhecimentos prévios e natureza do texto (gênero, tipo, micro e macro pistas linguísticas). Tais estratégias e variáveis se encontram subjacentes às alternativas das atividades de uso e explicitamente às de consciência.

Sendo esse processo o eixo da proposta, o caminho disponibilizado a seguir se caracteriza pela apresentação do texto em segmentos sucessivos, conforme as proposições narrativas de base (Pn) de Adam (2008), de modo a permitir ao aluno praticar a compreensão leitora, o jogo de antecipação narrativa (uso) e refletir sobre o próprio processo antecipatório realizado (consciência do uso).

*A Galinha dos Ovos de Ouro*⁴⁴ (Pn0, S1)

Certa manhã, um fazendeiro descobriu que sua galinha tinha posto um ovo de ouro. Apanhou o ovo, correu para sua casa, mostrou-o à mulher, dizendo:

- Veja! Estamos ricos!

Levou o ovo ao mercado e vendeu-o por um bom preço. (Pn1, S2)

Na manhã seguinte, a galinha tinha posto outro ovo de ouro, que o fazendeiro vendeu a melhor preço. (Pn2, S3)

E assim aconteceu durante muitos dias. Mas, quanto mais rico ficava o fazendeiro, mais dinheiro queria.

⁴⁴ Texto adaptado da versão disponível em <https://brainly.com.br/tarefa/36820713>.

Até que pensou: (Pn3, S4)

*"Se esta galinha põe ovos de ouro, dentro dela deve haver um tesouro!"
(Pn4, S5)*

Matou a galinha e ficou admirado, pois, por dentro, a galinha era igual a qualquer outra. (Pn5, S6)

Moral: Quem tudo quer tudo perde. (Pn.2, S7)

A fábula escolhida para esta demonstração está distribuída em 7 proposições narrativas, correspondendo a 7 segmentos. Em cada um deles, há uma atividade cognitiva de Compreensão Leitora: Uso - CLU (com 4 itens, exigindo apenas uma marcação), uma atividade cognitiva de *Guessing Game*: Uso - GGU (com 4 itens, exigindo apenas 1 marcação) e uma de *Guessing Game*: Consciência – GGC, (13 itens, com pequenas diferenças em cada atividade, possibilitando mais de 1 marcação).

A seguir, são apresentadas as atividades propostas em cada segmento da fábula.

CLU – Coloque um x para dizer o que há de incomum nesse título.

- () Uma galinha pôr ovos de ouro.
- () Uma galinha pôr ovos.
- () Uma galinha ser feita de ouro.
- () Uma galinha ter olhos de ouro.

GGU – Após o título, virá o início da fábula. Coloque um x no que você acha que será esse início.

- () Uma galinha botou um ovo de ouro e seus donos não notaram.
- () Uma galinha botou um ovo de ouro e os donos a venderam no mercado.
- () Uma galinha botou um ovo comum e os donos a mandaram embora.
- () Uma galinha botou um ovo de ouro e seu dono o vendeu por bastante dinheiro.

GGC - Coloque x na(s) alternativa(s) que mostra(m) como você fez para chegar à resposta.

- () Reli rapidamente o título.
- () Reli com cuidado o título.
- () Li rapidamente as alternativas.
- () Li com cuidado as alternativas.
- () Me apoiei no que está escrito no título.

- () Me apoiei em coisas que já sabia antes de ler o título.
- () Eliminei as alternativas que me pareceram possíveis.
- () Escolhi a alternativa que me pareceu mais possível.
- () Reli minha resposta.
- () Observei se estava fazendo como tinha que ser.
- () Alterei minha resposta.
- () Chutei a resposta sem pensar.
- () Não sei dizer como fiz para chegar à resposta.
- ()

No primeiro segmento, Pn0, o material de leitura consiste no título da fábula. Na atividade de CLU é proposta uma associação entre a realidade ficcional e a realidade empírica, tendo como centro o fato de uma galinha botar ovos de ouro. Na atividade de GGU, as possibilidades de antecipação da Pn1 (início da história) estão vinculadas aos vocábulos do título, especialmente “galinha” e “ovos de ouro”, e a possíveis dados na memória do leitor. Na atividade de GGC, é exigida do leitor uma reflexão sobre estratégias de leitura utilizadas e sobre conhecimentos prévios e pistas linguísticas que podem ter apoiado as antecipações narrativas.

CLU - Por que o fazendeiro achou que ficaria rico com os ovos de ouro?

- () Porque ouro é valioso
- () Porque ouro é brilhante
- () Porque ovos de ouro alimentam mais do que ovos normais
- () Porque a galinha era rica

GGU – Coloque um x no que você acha que vai acontecer, a partir daqui, com a galinha e com o fazendeiro.

- () A galinha vai botar um ovo comum e o fazendeiro ficará decepcionado.
- () A galinha não vai botar nenhum ovo e o fazendeiro ficará brabo com ela.
- () A galinha vai botar um ovo de ouro mas o fazendeiro não vai encontrar.
- () A galinha vai botar um ovo de ouro e o fazendeiro vai vender a preço melhor ainda.

GGC - Coloque x na(s) alternativa(s) que mostra(m) como você fez para chegar à resposta.

- () Reli rapidamente a parte anterior do texto.
- () Reli com cuidado a parte anterior do texto.
- () Li rapidamente as alternativas.

- () Li com cuidado as alternativas.
- () Me apoiei no que está escrito na parte anterior do texto.
- () Me apoiei em coisas que já sabia antes de ler a parte anterior do texto.
- () Eliminei as alternativas que me pareceram possíveis.
- () Escolhi a alternativa que me pareceu mais possível.
- () Reli minha resposta.
- () Observei se estava fazendo como tinha que ser.
- () Alterei minha resposta.
- () Chutei a resposta sem pensar.
- () Não sei dizer como fiz para chegar à resposta.
- ()

No segundo segmento, Pn1, o material de leitura consiste no parágrafo de introdução da fábula. Na atividade de CLU é proposta uma transposição de um ouro ficcional para um ouro real. Na atividade de GGU, as possibilidades de antecipação da Pn2 estão vinculadas à frase “Estamos ricos...”, ao êxito na venda do ovo de ouro e a possíveis dados na memória do leitor. Na atividade de GGC, é exigida do leitor uma reflexão sobre estratégias de leitura utilizadas e sobre conhecimentos prévios e pistas linguísticas que podem ter apoiado as antecipações narrativas.

CLU - Quem são os personagens principais dessa história?

- () O fazendeiro e a mulher
- () A galinha e o fazendeiro
- () A galinha e a mulher
- () O fazendeiro e o mercador

GGU - Como a história vai continuar com a galinha e o fazendeiro?

- () A galinha continuará pondo ovos de ouro, o fazendeiro continuará enriquecendo e querendo cada vez mais
- () A galinha continuará pondo ovos de ouro e o fazendeiro enriquecerá cada vez mais até ver que não precisa mais.
- () A galinha vai parar de pondo ovos de ouro e o fazendeiro vai ficar aborrecido com ela.
- () A galinha vai diminuir os ovos de ouro e o fazendeiro concordará com isso.

GGC - Coloque x na(s) alternativa(s) que mostra(m) como você fez para chegar à resposta.

- () Reli rapidamente a parte anterior do texto.

- Reli com cuidado a parte anterior do texto.
- Li rapidamente as alternativas.
- Li com cuidado as alternativas.
- Me apoiei no que está escrito na parte anterior do texto.
- Me apoiei em coisas que já sabia antes de ler a parte anterior do texto.
- Eliminei as alternativas que me pareceram possíveis.
- Escolhi a alternativa que me pareceu mais possível.
- Reli minha resposta.
- Observei se estava fazendo como tinha que ser.
- Alterei minha resposta.
- Chutei a resposta sem pensar.
- Não sei dizer como fiz para chegar à resposta.
-

No terceiro segmento, Pn2, o material de leitura consiste no parágrafo de uma só frase, tratando da venda de mais um ovo posto pela galinha. Na atividade de CLU, o leitor precisa perceber quais são os personagens mais atuantes na história. Na atividade de GGU, as possibilidades de antecipação da Pn3 estão vinculadas às expressões “outro ovo de ouro” e “melhor preço” e a possíveis dados na memória do leitor. Na atividade de GGC, é exigida do leitor uma reflexão sobre estratégias de leitura utilizadas e sobre conhecimentos prévios e pistas linguísticas que podem ter apoiado as antecipações narrativas.

CLU - Por que o fazendeiro queria mais dinheiro?

- Porque queria ficar mais rico.
- Porque queria comprar mais galinhas de ovos de ouro.
- Porque queria agradar sua esposa.
- Porque queria comprar outra fazenda.

GGU - O que você acha que o fazendeiro pensou?

- Os ovos de ouro podiam estar acabando.
- Talvez a galinha fosse um monstro.
- Talvez houvesse um tesouro dentro da galinha.
- A galinha pararia de botar ovos de ouro.

CGC - Coloque x na(s) alternativa(s) que mostra(m) como você fez para chegar à resposta.

- Reli rapidamente a parte anterior do texto.

-) Reli com cuidado a parte anterior do texto.
-) Li rapidamente as alternativas.
-) Li com cuidado as alternativas.
-) Me apoiei no que está escrito na parte anterior do texto.
-) Me apoiei em coisas que já sabia antes de ler a parte anterior do texto.
-) Eliminei as alternativas que me pareceram possíveis.
-) Escolhi a alternativa que me pareceu mais possível.
-) Reli minha resposta.
-) Observei se estava fazendo como tinha que ser.
-) Alterei minha resposta.
-) Chutei a resposta sem pensar.
-) Não sei dizer como fiz para chegar à resposta.
-)

No quarto segmento, Pn3, o material de leitura apresenta uma avaliação da situação pelo fazendeiro e uma possível reflexão dele, que não é expressa nesse segmento. Na atividade de CLU o leitor precisa perceber quais são os personagens mais atuantes na história. Na atividade de GGU, as possibilidades de antecipação da Pn4 estão vinculadas às expressões “outro ovo de ouro” e “melhor preço” e a possíveis dados na memória do leitor. Na atividade de GGC, é exigida do leitor uma reflexão sobre estratégias de leitura utilizadas e sobre conhecimentos prévios e pistas linguísticas que podem ter apoiado as antecipações narrativas.

CLU – Qual o pensamento do fazendeiro sobre a situação?

-) Está satisfeito com o que tem
-) Deseja ter mais do que tem
-) Valoriza as coisas que tem
-) Acha que tem muito

CGU – O que o fazendeiro deve ter feito?

-) Matou a galinha e se admirou de ela ser igual às outras.
-) Mostrou a galinha para todos os moradores.
-) Botou a galinha numa gaiola dourada.
-) Passou a dar mais comida para a galinha.

GGC - Coloque x na(s) alternativa(s) que mostra(m) como você fez para chegar à resposta.

-) Reli rapidamente a parte anterior do texto.

-) Reli com cuidado a parte anterior do texto.
-) Li rapidamente as alternativas.
-) Li com cuidado as alternativas.
-) Me apoiei no que está escrito na parte anterior do texto.
-) Me apoiei em coisas que já sabia antes de ler a parte anterior do texto.
-) Eliminei as alternativas que me pareceram possíveis.
-) Escolhi a alternativa que me pareceu mais possível.
-) Reli minha resposta.
-) Observei se estava fazendo como tinha que ser.
-) Alterei minha resposta.
-) Chutei a resposta sem pensar.
-) Não sei dizer como fiz para chegar à resposta.
-)

No quinto segmento (Pn4), o fazendeiro expressa sua reflexão iniciada no segmento anterior, apresentando-se o desenlace, a resolução. Na atividade de CLU, o leitor precisa perceber os desejos do fazendeiro. Na atividade de GGU, as possibilidades de antecipação da Pn5 estão vinculadas às expressões “tesouro” e “dentro da galinha” e a possíveis dados na memória do leitor. Na atividade de GGC, é exigida do leitor uma reflexão sobre estratégias de leitura utilizadas e sobre conhecimentos prévios e pistas linguísticas que podem ter apoiado as antecipações narrativas.

CLU - Por que o fazendeiro matou a galinha?

-) Porque queria assar a galinha.
-) Porque achava que a galinha tinha um tesouro dentro dela.
-) Porque achava que tinha um mapa do tesouro dentro da galinha.
-) Porque a galinha parou de colocar ovos.

GGU - O que você acha que acontecerá a seguir?

-) A despedida do fazendeiro.
-) A retomada da história.
-) A moral da história.
-) O renascimento da galinha.

GGC - Coloque x na(s) alternativa(s) que mostra(m) como você fez para chegar à resposta.

-) Reli rapidamente a parte anterior do texto.
-) Reli com cuidado a parte anterior do texto.
-) Li rapidamente as alternativas.

- () Li com cuidado as alternativas.
- () Me apoiei no que está escrito na parte anterior do texto.
- () Me apoiei em coisas que já sabia antes de ler a parte anterior do texto.
- () Eliminei as alternativas que me pareceram possíveis.
- () Escolhi a alternativa que me pareceu mais possível.
- () Reli minha resposta.
- () Observei se estava fazendo como tinha que ser.
- () Alterei minha resposta.
- () Chutei a resposta sem pensar.
- () Não sei dizer como fiz para chegar à resposta.
- ()

No sexto segmento (Pn5), ocorre a situação final em que o fazendeiro toma uma atitude última. Na atividade de CLU, o leitor precisa retomar os fatos para saber por que o fazendeiro agiu desse modo. Na atividade de GGU, as possibilidades de antecipação da Pn6 (a moral) estão vinculadas a todos os fatos ocorridos e a possíveis dados na memória do leitor. Na atividade de GGC, é exigida do leitor uma reflexão sobre estratégias de leitura utilizadas e sobre conhecimentos prévios e pistas linguísticas que podem ter apoiado as antecipações narrativas.

CLU - O que você aprendeu com essa história?

- () Que devemos sempre querer mais do que temos.
- () Que se quisermos tudo, podemos perder o que temos.
- () Que as galinhas botam ovos de ouro.
- () Que as galinhas têm tesouros dentro delas.

GGU - Se o fazendeiro ganhasse outra galinha que colocasse ovos de ouro, o que você acha que ele faria?

- () Ele abriria a galinha para ver se não havia um tesouro dentro dela.
- () Ele guardaria os ovos de ouro para vender quando precisasse.
- () Ele venderia os ovos na medida em que a galinha os botasse.
- () Ele cuidaria da galinha como se ela fosse igual às outras.

GGC - Coloque x na(s) alternativa(s) que mostra(m) como você fez para chegar à resposta.

- () Reli rapidamente a parte anterior do texto.
- () Reli com cuidado a parte anterior do texto.
- () Li rapidamente as alternativas.

- () Li com cuidado as alternativas.
- () Me apoiei no que está escrito na parte anterior do texto.
- () Me apoiei em coisas que já sabia antes de ler a parte anterior do texto.
- () Eliminei as alternativas que me pareceram possíveis.
- () Escolhi a alternativa que me pareceu mais possível.
- () Reli minha resposta.
- () Observei se estava fazendo como tinha que ser.
- () Alterei minha resposta.
- () Chutei a resposta sem pensar.
- () Não sei dizer como fiz para chegar à resposta.
- ()

No sétimo segmento (Pn.Ω), ocorre a avaliação final em que há a expressão de uma moralidade. Na atividade de CLU, o leitor precisa entender as relações entre “querer” e “perder” e o da palavra “tudo”, retomando todos os acontecimentos da história. Na atividade de GGU, o leitor precisa usar esses conhecimentos e outros possivelmente armazenados em sua memória, todos como julgamentos de valor, e associá-los à vida real. Na atividade de GGC, é exigida do leitor uma reflexão sobre estratégias de leitura utilizadas e sobre conhecimentos prévios e pistas linguísticas nesse processo antecipatório.

Considerações finais

Este texto tem origem no contexto de dificuldades de leitura de crianças dos anos iniciais e de encontro de caminhos de ensino produtivos que cooperem com as crianças e seus professores.

Muitos estudos vêm sendo realizados nessa direção por pesquisadores dos diversos campos do conhecimento que se voltam para o estudo da leitura, tendo estado a Linguística, por sua vez, em sintonia com esses movimentos.

Nesse campo, a Psicolinguística, em suas relações de interfaces, em decorrência de sua própria natureza, vem desenvolvendo pesquisas

tanto teóricas como aplicadas voltadas especialmente para os processos de ler – para explicitá-los ou para propor e examinar caminhos de ensino, muitas vezes com apoio de tecnologias múltiplas.

O texto aqui apresentado se situa nessas possibilidades em andamento. Para tanto, faz um estudo inicialmente do contexto do aprendizado da leitura, evidenciando sua origem. Em seguida, expõe os fundamentos psicolinguísticos sobre: compreensão da leitura; consciência linguística; *guessing game* (entre as demais estratégias de leitura); e organização do texto em suas sequências narrativas dominantes. Após, disponibiliza uma proposta de ensino com foco no uso e na consciência do uso do *guessing game* para alunos dos anos iniciais que já decodificam e leem textos que circulam em materiais escolares de 3º a 5º ano.

A proposta apresentada está apoiada na fábula “A Galinha dos Ovos de Ouro”, de Esopo, em sete segmentos correspondentes às Proposições Narrativas de Adam (2008). Em cada segmento, há três atividades: uma cognitiva de compreensão leitora, uma cognitiva de *guessing game* e uma metacognitiva de *guessing game*, portanto, vinte e uma atividades.

Assim disponibilizado o material proposto, cabe registrar que pode ser utilizado também como instrumento de pesquisa. Tanto para ensino como para pesquisa, é recomendável a realização de ajustamentos ao público destinado especificamente.

Por último, os autores do texto manifestam sua satisfação em de algum modo contribuir para o ensino na escola de educação básica.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf):** estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. São Paulo: Ação Educativa; IPM, 2018. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf>. Acesso em 02 de Julho de 2021.

ADAM, J. **A Linguística:** introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

BORGES, C. B.; PEREIRA, V. W. Relações entre compreensão leitora, procedimentos de leitura e conhecimentos prévios, considerando objetivos de leitura. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 40, n. 2, p. 1-12, 2018. <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v40i2.41841>.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Série Documental, Textos para Discussão, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018 [recurso eletrônico]**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. 185 p. : il.

BRASIL. MEC/INEP. **Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. Brasília, 2019.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura:** como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Trad. Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEHAENE, S. **Signatures of consciousness – a talk by Stanislas Dehaene**. Edge in Paris. Entrevista concedida a Edge Foundation, Inc., 2009. Disponível em: <https://www.edge.org/conversation/signatures-of-consciousness>. Acesso em: 15 jul. 2020.

DEHAENE, S. **The cognitive neuroscience of consciousness**. Amsterdam: Elsevier Science Publishers, 2001.

GERBER, R. M.; TOMITCH, L. M. B. Leitura e cognição: propósitos de leitura diferentes influem na geração de inferências?. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 30, n. 2, p. 139-147, 2008. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v30i2.6001>.

GIASSON, J. **A compreensão na leitura**. Tradução de Maria José Frias. 2. ed. Porto: ASA Editores, 2000. 320 p.

Gombert, J. **Metalinguistic Development**. Chicago: Univerity Chicago Press, 1992.

GOODMAN, K. S. Reading, a psycholinguistic guessing game. In: SINGER, Harry; RUDELL, Robert (ed). **Theoretical models and processes of Reading**. Newark: International Reading Asociation, 1976. p. 497-508. Tradução de Giselle Olívia Mantovani Dal Corno.

GOODMAN, K. S. Unidade na leitura – um modelo psicolingüístico transacional. **Letras de Hoje**, Porto Alegre: EDIPUCRS, n.86, dez. 1991, p. 9-43.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KLEIMAN, Â. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva da prática social da escrita. São Paulo/SP: Editora Cortez, 1995.

KLEIMAN, Â. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolingüística. Porto Alegre; Sagra-Luzzatto, 1996.

PEREIRA, V. W. A predição na teia de estratégias de compreensão leitora. **Revista Confluência**. Rio de Janeiro: Ed. Instituto de Língua

Portuguesa, v. 1, p. 81-91, 2012. Disponível em: <http://lp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/291.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2015.

PEREIRA, V. W. Arrisque-se... Faça o seu jogo. **Letras de Hoje**. Porto Alegre: EDIPUCRS, n. 128, v. 37, jun. 2002, p. 47-64.

PEREIRA, V. W. Estratégia de predição leitora nas séries iniciais: resultados de pesquisas e aplicação no ensino. **Acta Scientiarum . Language and Culture**. Maringá: EDUEM, v.31, n.2, jul.-dez. 2009, p. 133-38.

PEREIRA, V. W.; SCLIAR-CABRAL, L. **Compreensão de textos e consciência textual**. Caminhos para o ensino nos anos iniciais. Florianópolis: Insular, 2012.

POERSCH, J. M. Uma questão terminológica: consciência, metalinguagem, metacognição. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 33, n. 4, p. 7-12, 1998. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/15114>. Acesso em: 25 jan. 2016.

SCLIAR-CABRAL, L. **Introdução à Linguística**. São Paulo: Ática, 1991.

SCLIAR-CABRAL, L. Processamento bottom-up na leitura. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 12, n° 2, p. 24-33, 2008. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo02.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2021.

SLAMA-CAZACU, T. **Psicolinguística aplicada ao ensino de línguas**. São Paulo: Pioneira, 1979.

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

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 194 p.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (2020), **Relatório Anual de Acompanhamento da Educação Já!**:
https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/417.pdf?229296618%2F=&utm_source=Download-Relatorio-anual.
Acesso em 14 de Julho de 2021.

**CONSCIÊNCIA SINTÁTICA:
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A COMPOSIÇÃO DE
ELEMENTOS SINTÁTICOS NA INTERAÇÃO COM O
SIGNIFICADO LINGUÍSTICO**

Yuri Fernando da S. Penz⁴⁵

Ana Maria T. Ibaños⁴⁶

Introdução

Adquirir consciência sintática significa ter habilidade de monitorar as relações entre palavras nas sentenças, enquanto se lê ou se compõe oralmente um texto. Para compreender uma sentença, a criança deve processar, guardar (na memória de trabalho) e integrar uma variedade de informações sobre o significado de palavras, assim como informações sintáticas (Paris & Hamilton, 2009). O conhecimento de como elementos gramaticais funcionam nas sentenças permite a crianças das primeiras séries seguir as ideias expostas nas sentenças e, conseqüentemente, no texto, compreendendo seu significado (Oakhill, Cain, e Elbro, 2015). Não é necessário saber o nome desses termos

⁴⁵ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

⁴⁶ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. E-mail: anai0753@gmail.com

gramaticais, mas a criança necessita desenvolver a compreensão de como funciona a sentença no texto. O presente artigo trata da necessidade de reavaliar o ensino da sintaxe para séries iniciais, uma vez que gramática, no sentido linguístico, faz parte do sistema da linguagem e não pode ser deixado de lado, em favor de uma ideia errônea de que sintaxe não contribui para o significado de um texto.

O ensino da sintaxe nos níveis escolares tem sido considerado a madrasta de todos. Nas últimas décadas, com o advento de linguísticas textuais, de forma errônea, tornou-se senso comum pensar que o texto e o seu sentido são mais importantes do que as estruturas frasais que nele se escondem. Pensar na significação não é problemático; é, na realidade, um ponto essencial para a relação de leitura e escritura. Contudo, a habilidade de entendimento ao nível sentencial é, de várias formas, a pedra fundamental para que se entenda um texto como um todo. Este artigo tem como objetivo argumentar que:

- (a) Uma a uma, sentenças comunicam ideias que se somam para o significado total;
- (b) O processamento eficiente da estrutura de uma sentença é necessário para a compreensão total de um texto;
- (c) O nível sintático de um texto é um preditor da compreensibilidade do texto (Snow; Griffin; Burns, 2005);
- (d) Leitores efetivos possuem o conhecimento da estrutura frasal, partes da sentença e como elas funcionam (Scott, 2004).

No curso de buscar embasamento teórico para essas assunções, alguns elementos merecem atenção especial quanto a uma análise

crítica sobre a relevância da sintaxe no contexto de ensino formal de línguas naturais, sendo progressivamente abordados neste texto:

- a) sentenças que derivadas de relativização, que são evidência universal de recursividade;
- b) modo verbal, que introduz a noção de deslocamento modal; advérbios de modificação sentencial e movimentos de alçamento;
- c) conjunções subordinativas, que são sintaticamente bem formadas, mas semanticamente insaturadas.

Sendo estes apenas alguns casos a fim de demonstrar que a apresentação apropriada da forma se presta a dar bases para uma expressão de significado adequada, o que pode contribuir para a melhoria no desempenho de falantes nativos de uma língua em contexto de instrução formal, aqui sob uma ótica crítica de contribuição da linguística teórica para o potencial de aplicação de seus fundamentos à realidade do ensino de língua portuguesa no Brasil.

Quebra-cabeças linguístico: as peças que encaixam e não encaixam

Línguas naturais são como uma espécie de quebra-cabeças. Essa percepção empírica é comumente difundida entre teorias formais na comunidade científica dos estudos da linguagem, sobretudo entre sintaticistas e semanticistas, analogia a qual também pode ser estabelecida com a fonologia. Fundamentos teóricos advindos da noção

computacional de recursão ou composicionalidade, com base na premissa de que um número infinito de sentenças pode ser produzido a partir de um conjunto finito de regras, sustentam tal analogia.

Uma vez tomada essa perspectiva, parece clara a sugestão de relação lúdica apontada por essa associação. Sendo a recursão e a composicionalidade princípios presumivelmente inatos, de natureza respectivamente sintática e semântica, a manipulação analítica dessa ferramenta é capaz de constituir uma forte aliança com o ensino de primeira língua. É desejável, inclusive, que essa visão integrada entre forma e significado ofereça as bases necessárias para repensar a relevância da sintaxe e refazer o seu emprego em sala de aula.

Um exemplo simples como (1) deve ilustrar:

- a) Luke Skywalker é filho de Darth Vader
- uma sentença aceitável em português brasileiro, intuitivamente identificada como uma sentença de identidade, sem aspectos muito mais interessantes a se evidenciar. Observe-se em seguida a sequência de composições possíveis a partir de (1), sem alteração de forma:
- b) A verdade é que Luke Skywalker é filho de Darth Vader
 - c) Me parece que Luke Skywalker é filho de Darth Vader
 - d) Yoda pensa que Luke Skywalker é filho de Darth Vader
 - e) O que me garante que Luke Skywalker é filho de Darth Vader?

as quais todas, de alguma forma, parecem partir de (1) como uma unidade de referência, uma situação ou estado de coisas, que pode ser passível da atribuição de valor-verdade, ou seja, um falante nativo do

português sabe como o mundo deve ser para que (1) seja verdadeira e como também deve ser para que (1) se considere como falsa.

Enquanto essa noção de verdadeiro ou falso é uma tarefa atribuída ao semanticista, o que os exemplos de (2) a (5) ilustram é a maneira como diferentes formas linguísticas podem referir-se a um mesmo evento ou fato, explicitamente expressando mais informação do que parece ser o caso à primeira vista. A manipulação desses dados com vistas à construção de sentenças bem formadas no português, levando em conta sua produtividade e replicação para novas unidades de significação que, juntas, formam uma composição textual completa na modalidade escrita, é de interesse do sintaticista.

O desenvolvimento de uma consciência metalinguística (Gombert, 1992; 1993) crítica à luz desse tipo de *input* se configura, por sua vez, a partir do emprego formal para a manipulação de diferentes tipos de construção verbal e suas consequências para o efeito de significação. Na condução desse tipo de trabalho, o processo referencial se mantém como uma constante, neste caso em particular em que todas as alternativas de (2) a (5) referem-se à situação em (1), presumivelmente verdadeira para todos os efeitos. Alguns aspectos mesclando a intuição nativa do falante com a tecnicidade da análise linguística:

- A sentença em (2) claramente ilustra um caso de topicalização, cujo *aboutness*⁴⁷ frisa a confirmação do conteúdo informativo veiculado por (1) como verdadeiro, facilmente sugerindo haver

⁴⁷ Propriedade sintático-semântica típica dos estudos sobre topicalização, consiste naquilo sobre o que a sentença é, a natureza informacional do enunciado em suma.

referência a elementos discursivos prévios, como uma discussão sobre a relação de paternidade entre Darth Vader e Luke Skywalker, contexto no qual (2) poderia ser declarada a fim de encerrar a discussão, por assim dizer;

- Em (3) há um típico caso de alçamento, útil à expressão de suposição diante de certa porção de evidência, neste caso comportando-se como avaliação epistêmica de (1);

- Similarmente ao caso anterior, a sentença (4) introduz um complementizador a partir do verbo de atitude proposicional “pensar”, o que também relativiza a declaração de (1), pois neste presente caso se encontra sob o escopo do conteúdo que é compatível com os pensamentos de Yoda, sendo uma expressão gradual de crença;

- Por fim, (5) reúne várias dessas propriedades de deslocamento à esquerda da sentença, complementização e graus de incerteza epistêmica, apresentando-se como uma pergunta via elemento *wh*⁴⁸.

Se o ensino formal dessas propriedades linguísticas técnicas deve ser explicitamente desenvolvido em sala de aula, essa é uma discussão à parte dos propósitos deste trabalho. Convém aqui, por outro lado, explicitar como tais propriedades aparentemente tão triviais da linguagem natural devem se manifestar em contexto de ensino de língua materna, a partir do qual os alunos, falantes nativos de uma língua oral, devem adquirir uma variação artificial via modalidade escrita, de orientação prescritiva, e frequentemente vista de forma engessada e

⁴⁸ Um elemento *wh* corresponde a um conjunto de unidades lexicais ou gramaticais que expressam a categoria sentencial de pergunta em linguagem natural, podendo haver movimento, com movimento sentencial ou *in situ*.

estanque, o que é incompatível com a perspectiva epistemológica de língua viva. Fato ainda mais redundante é que há uma gramática regendo todas as atividades comunicativas intermediadas pela linguagem natural, fato a ser considerado com pertinência para a formação crítica do falante nativo em período de instrução formal.

O fato de que a partir de (1) podem-se reconstruir tantas outras sentenças referindo-se a uma mesma situação, colocando assim tal situação em perspectiva de avaliação, é a ideia que prepondera. A partir dos exemplos aparentemente triviais de (2) a (5), desdobram-se questões mais delicadas da interação entre forma linguística e significação, as quais exigem certo nível de consciência metalinguística, raciocínio crítico a ser inicialmente desenvolvido a partir da manipulação de formas linguísticas encaixáveis a ser compatíveis com o significado linguístico pretendido, ou, em efeito reverso, formas que são incompatíveis entre si para a veiculação de um mesmo significado em particular. Observem-se os seguintes exemplos:

- f) Obi-Wan sabe que Luke Skywalker é filho de Darth Vader
 - g) Obi-Wan não sabe se Luke Skywalker é filho de Darth Vader
 - h) Obi-Wan é que sabe se Luke Skywalker é filho de Darth Vader
- nos quais se observa o regular processo de encaixamento via complementizador para o mesmo verbo de atitude proposicional, neste caso “saber”. O conjunto de dados providenciado por cada exemplo ilustra um contexto sintático distinto, o que implicará também conteúdo proposicional e contexto afetados:

✚ Enquanto (6) é uma asserção que parece presumir como verdadeiro o estado de coisas sobre o qual o verbo “saber” predica (ou pelo

menos essa tende a ser a interpretação categórica universal para esse tipo de verbo em português brasileiro);

- ✚ A sentença em (7), com o complementizador sob o escopo da negação, perde esse efeito categórico, expressando antes uma avaliação por parte do enunciador e seu estado de ignorância quanto ao conteúdo referido pelo verbo⁴⁹;
- ✚ Em (8), por outro lado, não há a presença de elementos negativos, mas permanece o estado de ignorância do enunciador, embora ele pareça ter acesso ao estado de consciência de Obi-Wan como detentor desse pedaço de conhecimento em específico, em detrimento de outros agentes.

O elemento complementizador presente nas duas últimas sentenças, contudo, difere daquele previsto no primeiro caso, o que parece ser um fator decisivo para barrar a semelhança nas interpretações, em consonância com os demais elementos de movimento e negação, a refletir-se na estrutura. Essa distinção não é óbvia, e sua implementação deveria ser prevista no ensino de formas linguísticas, sobretudo no tema de subordinação. Isso porque esse elemento conjuntivo “se” parece o clássico condicional adverbial, mas na verdade se comporta como o que seria interpretado enquanto conjunção integrante, introdutora de oração subordinada substantiva de acordo com a gramática normativa:

⁴⁹ Essa interação composicional é analisada com mais detalhes por Penz e Ibaños (2020), sob uma perspectiva semântica.

- i) A: O que você acabou de dizer que Obi-Wan não sabe?
B: Se Luke Skywalker é filho de Darth Vader ou não.

Ainda assim, a função de mapeamento impressa pelo conector “se” é distinta daquela licenciada por “que”, implicando diretamente a distinção interpretativa entre cenários categóricos e as chamadas alternativas doxásticas⁵⁰. A explicitação desse tipo de mecanismo inferencial disparado por elementos linguísticos desprovidos de conteúdo consiste no exercício mais genuíno da consciência sintática, manipulando formas de acordo com a sua disposição recursiva e computacional, as quais, por sua vez, se refletem nas variações sutis de significado, as quais podem apresentar-se por meio distintas e igualmente infinitas formas de dizer, com impacto e efeito de sentido na esfera comunicativa, neste caso em particular o texto.

Quebra-cabeças linguístico: câmbio de peças ideais e adequadas

Apesar do esboço argumento desenvolvido na seção anterior, nem todas as peças encaixam em todos os lugares, essa é a lógica fundamental por trás da atividade do quebra-cabeças, naturalmente. Nesse sentido, peças com formas diferentes implicam a completude de um desenho final igualmente distinto, por razões linguísticas e não linguísticas, as quais devem ser explicitamente desenvolvidas do ponto de vista metalinguístico. Esse ponto crítico para os estudiosos da linguagem reúne evidências do contraste entre duas tradições de

⁵⁰ Em semântica, alternativas doxásticas são consideradas como todos os mundos possíveis acessíveis a partir de um conjunto de crenças.

pensamento teórico, sobre as duas noções de modularidade da mente, conforme Chomsky (1982, 2018) tem discutido ao longo de sua carreira, cujas diferenças ainda têm sido enfatizadas até atualmente. Para os fins deste escrito, a relevância de tal contraste se restringe entre o efeito de parser, como mecanismo computacional que monitora a competência sintática do falante nativo, e o sistema cognitivo do usuário da linguagem, acessado e estruturado pelos variados usos da linguagem.

O modo verbal propõe um exemplo claro dessa relação, ilustrando, também, questões outras, conforme pode ilustrar o par de sentenças abaixo:

j) Obi-Wan quer um discípulo que entende o fundamento Jedi

k) Obi-Wan quer um discípulo que entenda o fundamento Jedi

as quais respectivamente correspondem à expressão do modo indicativo e subjuntivo no português brasileiro. Apesar do mínimo detalhe fonológico evidente⁵¹, as sentenças parecem intercambiáveis, mas não o são:

✚ A sentença (10) pode estabelecer uma relação de desambiguação, ou seja, Obi-Wan busca por um discípulo em particular, o qual entende o fundamento Jedi, em vez de outro discípulo específico, o qual é desleixado com a filosofia da Ordem; pragmaticamente, o

⁵¹ A noção de aparência aqui está sendo considerada no sentido da composição discreta de elementos fonéticos que são explicitamente mapeáveis na composição da sentença e de seus elementos, ou seja, todas as unidades fônicas que são utilizadas na transcrição da sentença em comparação fidedigna com sua contraparte escrita. Propriedades sintáticas e semânticas, contudo, podem estar presentes na composição da sentença como unidades abstratas, sem vestígio evidente ou representação fonológica.

exemplo em (10) funcionaria como um enunciado que expressa a preferência de Obi-Wan por x em vez de y, explicitamente salientes ao contexto;

- ✚ Em (11), o que decorre é uma interpretação genérica, segundo a qual Obi-Wan busca por um discípulo, qualquer que seja, o qual entenda/possa entender/seja capaz de entender o fundamento Jedi.

A maneira como convergem essas duas visões sobre a modularidade da mente, no que diz respeito à linguagem, se dá por meio da associação que pode ser estabelecida entre as propriedades social, biológica e computacional que a linguagem natural desempenha em espaços de instrução formal relativa à alfabetização, ao letramento ou mesmo a níveis mais sofisticados de manipulação de elementos linguísticos em ambientes tidos como artificiais. O que se busca enfatizar é o contraste entre a intuição e o conhecimento linguístico, assumidos como inatos, e as dimensões de uso da linguagem em correlação com propriedades cognitivas mais amplas e efeitos sociais variados, o que parece descrever, grosso modo, o ambiente de sala de aula de falantes nativos formalmente instruídos no ensino prescritivo da própria língua-mãe. Este é um aspecto a ser considerado.

Outro aspecto, também, a ser considerado, é obviamente a maneira como formas linguísticas distintas interagem com matizes também diferentes de significado, muitas vezes sutis, como é o caso das sentenças (10) e (11), já que a organização especializada de formas linguísticas *a priori* se presta à expressão de significado particularizado. É o caso do modo verbal, aqui explicitado por tais sentenças, que

estabelece diferenças semânticas entre o modo indicativo, que expressa um estado de coisas atual, e o subjuntivo, que versa sobre cenários alternativos, que não necessariamente são reais. Longe de ser trivial, essa questão permeia aspectos ostensivamente relevantes do ponto de vista da estrutura informacional, uma vez que permite o mapeamento inferencial de sentenças modais ou modalizadas. Do ponto de vista sintático, retomando com mais propriedade a analogia de quebra-cabeças, a coesão de alguns elementos linguísticos ilustra a engenharia lógica de raciocínio propiciada pelo modo verbal, conforme as sentenças abaixo demonstram:

- l) Lord Vader precisa de um discípulo que tenha sensibilidade à Força, mas não sabe se existe um
- m) #Lord Vader precisa de um discípulo que tem sensibilidade à Força, mas não sabe se existe um.

Diferentemente do par de exemplos anterior, as ilustrações entre (12) e (13) demonstram um estranhamento semântico na transição da primeira para a segunda, estado denotado pelo símbolo de cerquilha. Neste caso em específico, (12) está bem no modo subjuntivo, pois Lord Vader desconhece se existe ou não um discípulo com tais atribuição, ao passo que (13), em modo indicativo, torna o contraste ilógico, uma vez que esse modo verbal, no presente caso, pressupõe a existência de um discípulo sob essa predicação. Neste exemplo, em particular, pode-se dizer que a composição de elementos na primeira sentença obtém saturação a partir da soma das partes à organização do todo, enquanto a segunda não o faz.

Nos exemplos a seguir, ocorre um contraste não apenas entre o modo verbal identificado em cada uma das sentenças como também em relação à dimensão temporal, além do fato de que os verbos em ambos os casos são distintos:

n) Yoda acredita que os Sith tenham retornado

o) Yoda sabe que os Sith retornaram

o que, neste caso, exige alto nível de consciência metalinguística por parte do falante, não apenas no que concerne ao uso cotidiano e espontâneo do vernáculo da língua, mas antes da manipulação explícita de informações linguísticas em relação à sua variação sutil de significado, cuja manifestação, em última instância, exige um conhecimento de forma e conteúdo o qual não é apenas tácito:

- ✚ Os verbos de atitude proposicional são distintos porque também expressam diferentes graus de força epistêmica: ao passo que “saber” é categórico, compatível com o estado de coisas da atualidade, “acreditar” seleciona alternativas doxásticas em cenários de avaliação que não necessariamente correspondem à verdade;
- ✚ Essa gradação epistêmica justifica a adequação do modo indicativo em combinação com “saber” em (15), enquanto o modo subjuntivo se faz compatível com “acreditar” em (14);
- ✚ De maneira a satisfazer a saturação semântica para ambas as proposições, (14) em particular dispõe de mais informações sintático-semânticas, em razão da flexão e do aspecto temporal imprimidos por meio da locução verbal, a qual desempenha e

representa no presente o efeito do aspecto perfeito em português brasileiro, o qual é temporalmente especializado pelo modo subjuntivo; neste caso, em particular, o evento que é interpretado como objeto⁵² da crença de Yoda pode ter-se desenrolando em um espaço de tempo anterior ao momento de fala, sem, contudo, haver a confirmação evidencial, a qual é atestada no exemplo (15), com o verbo “saber”, em pretérito perfeito simples.

Os tópicos esboçados acima são recorrentes no ensino de inglês, por exemplo, como língua adicional, não apresentando, entretanto, a mesma roupagem no ensino de língua portuguesa enquanto língua-mãe. A maneira como formas linguísticas são responsáveis por projetar variações sutis, mas também sistêmicas, de significado é, sob esta ótica de contraste, curiosamente negligenciada no ensino de português, e de alta relevância para o desenvolvimento metacognitivo pela combinação entre elementos linguísticos e o sistema de referência de elementos não linguísticos com os quais a faculdade da linguagem interage. Os verbos auxiliares e outros elementos modais consistem em mais um exemplo de conteúdo amplamente ignorado na cartilha de programação de estudos linguísticos no ensino básico no que concerne ao ensino de português, em comparação com o inglês. Ainda sob o escopo do modo verbal, o par de sentenças abaixo ilustra mais uma distinção:

⁵² Grosso modo, aquilo em que Yoda acredita. Para nortear teoricamente essa análise, segue-se a abordagem de Kratzer (1998, 2006, 2018), tanto para o elemento complementizador do verbo de atitude proposicional quanto em relação à interação aspecto-temporal.

p) É óbvio que O Imperador está mentindo

q) É possível que O Imperador esteja mentindo

em que o predicado modal alçado à esquerda da sentença exige modo indicativo para (16) e modo subjuntivo para (17), também por um contraste epistêmico similar àquele observado com os verbos de atitude. Com a declarativa de (16) o elemento modal parece reforçar a força da sentença sobre a qual predica, exigindo indicativo, ao passo que a sentença modalizada em (17) segue a mesma analogia presente em (14), expressando possibilidades alternativas ao cenário atual ou real. Além das infinitas sutilezas de significado de que a modalidade dispõe para o desenvolvimento da consciência semântica, por exemplo, acompanhadas por tão infinitos contextos e efeitos de uso, esse tipo de fenômeno também oferece distinções sintáticas e morfossintáticas suficientemente relevantes para o aprimoramento do desenvolvimento linguístico analítico e crítico de falantes em contexto de escolarização (Hacquard, 2020).

Apesar do fato de que modalidade, aspecto e graus de evidência não são conteúdos programáticos abordados em contexto de sala de aula para o ensino de português, outros certamente o são, conforme se discute na seção abaixo, como abordagem crítica.

Quebra-cabeças linguísticos: e o que fazer com as peças que se tem?

Conforme Costa (2006) ilustra, os conectores apresentam uma larga expansão de ontologia linguística, demonstrando versatilidade desde elementos lexicais até o seu efeito contextual, passando pela

interferência de mecanismos sintáticos nesse roteiro, inclusive os quais, de acordo com o próprio autor, explicitamente permeiam o plano curricular do ensino básico via gramática tradicional.

Ainda à luz do tópico de modo verbal esboçado na seção anterior, os exemplos abaixo relembram o caso semelhante entre o par de sentenças (12) e (13):

r) Como Anakin é um traidor, ele deve ser punido

s) Caso Anakin seja um traidor, ele deve ser punido

presentemente ilustrando que os próprios conectores de subordinação em (18) e (19) são sensíveis à expressão de modo verbal. De fato, é de senso comum que as orações subordinadas, de tipologia adverbial, são sintaticamente autônomas, mas semanticamente interdependentes, o que se dá pela saturação composicional. Neste caso em particular, ilustra-se a viabilidade de se inquirir não apenas sobre as propriedades semânticas e sintáticas particulares de cada caso, envolvendo o processo de subordinação, o modo verbal, os verbos auxiliares modais, como também sobre a natureza dessa distinção tipológica, permitindo que o significado atribua um novo sentido ao exercício de análise sintática.

E sendo tal análise sintática empreendida no contexto textual, tanto mais benéfico e positivo será o tratamento dispensado ao nível macroproposicional da peça comunicativa se todas as devidas engrenagens sintáticas estiverem bem acomodadas entre si, em comum acordo quanto ao significado de todos os elementos que veiculam por fim o sentido do texto. A mesma associação é válida na habilidade inversa, ou seja, na produção de elementos linguísticos, como textos,

via modalidade escrita, a qual pressupõe um nível ainda mais acentuado de proficiência de tais elementos linguísticos e suas particularidades. No cenário argumentativo, por exemplo, todas as inferências linguísticas podem fazer a real diferença para a conclusão dos argumentos em voga, quaisquer que sejam (Costa, 2016).

Conclusão

À guisa da analogia construída ao longo deste trabalho, parece cabível argumentar que, como quebra-cabeças, elementos linguísticos de diferentes naturezas podem ser cumulativamente apresentados e abordados de maneira a exercitar e aguçar o senso de racionalidade crítica e metalinguística propiciado pelo contexto formal de ensino de línguas, seja materna ou adicional, de maneira similar ao que se faz em disciplinas formais, como a matemática, cujos conteúdos programáticos subsequentes pressupõem conhecimento prévio.

Um aspecto curioso neste capítulo foi o uso recorrente de personagens do universo de Star Wars para ilustrar os dados, todos exemplos providenciados a partir de método introspectivo, comum às teorias formais. Idealmente, a construção temática por meio de exemplos lúdicos, com o envolvimento de personagens, pode promover o interesse pelo exercício da análise sintática em si.

Muitos ainda são os espaços de contribuição entre a linguística teórica e aplicada a ser descobertos, com vistas à proposta de uma educação de cada vez mais qualidade e capaz de auxiliar no desenvolvimento cognitivo e social da comunidade de falantes.

Referências

CHOMSKY, N. Two notions of modularity. In: ALMEIDA, R.G.; GLEITMAN, L.R. (Ed.). **On concepts, modules, and language: cognitive science at its core**. New York, Oxford University Press, 2018, p. 25-40.

COSTA, J.C. Na interface entre Lógica Formal e Lógica Prática: inferências múltiplas. **Letras De Hoje**, v. 51, n. 3, p. 421-428, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2016.3.25482> Último acesso em: 15 Set. 2021.

COSTA, J.C. O Conetivo ‘E/∧’ e ‘OU/∨’ na Interface Sintaxe/Semântica/Pragmática. **Letras de Hoje**. Porto Alegre. v. 41, n. 2, p. 273-304, junho, 2006.

GOMBERT, J. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In MALUF, M.R. (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática de alfabetização, p. 19-64, 2003. São Paulo: Casa do Psicólogo.

GOMBERT, J. Metacognition, metalanguage and metapragmatics. **International journal of Psychology**, v. 28, n. 5, p. 571-580, 1993.

GOMBERT, J. **Metalinguistic development**. London: Harvester-Wheatsheaf, 1992.

HACQUARD, V. The child in semantics. In BHATT, R.; FRANA, I.; MENÉNDEZ-BENITO, P. (Ed.). **Making Worlds Accessible**. Essays in Honor of Angelika Kratzer, p. 32-46, 2020. Angelika Kratzer Festschrift. 1. Disponível em: < https://scholarworks.umass.edu/ak_festsite_schrift/1>. Último acesso em: 14 Set. 2021.

KRATZER, A. **Decomposing attitude verbs**. Talk presented at the workshop in honor of Anita Mittwoch. The Hebrew University of Jerusalem. July 4, 2006.

KRATZER, A. More structural analogies between pronouns and tenses. In **Semantics and linguistic theory**, v. 8, p. 92-110, 1998.

OAKHILL, J.; CAIN, K.; ELBRO, C. **Understanding and Teaching Reading Comprehension**: a handbook. New York: Routledge, 2015.

PARIS, S.G.; HAMILTON, E.E. The development of children's reading comprehension. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.). **Handbook of research on reading comprehension**, p. 32-53, 2009. New York: Routledge.

PENZ, Y.; IBANOS, A. M. T. (2020). Tardis & Tame: um ensaio sobre o significado e a metafísica da linguagem natural. **Scripta**, v. 24, n. 51, p. 71-102, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2020v24n51p71-102>. Último acesso em: 14 Set. 2021.

SCOTT, C. Syntactic contributions to literacy development. In STONE, C.; STILLMAN, E.; EHREN, B.; APEL, K. (Eds.) **Handbook of language and literacy**, p 340-363, 2004. New York: Guilford Press.

SNOW, C.; GRIFFIN, P.; BURNS, M.S. (Eds.). **Knowledge to Support the Teaching of Reading**: preparing teachers for a changing world. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

É POSSÍVEL ENSINAR A GOSTAR DE LER? PROPOSIÇÕES A PARTIR DAS EVIDÊNCIAS DE ESTUDOS COGNITIVOS

Elenice Andersen⁵³

Introdução

Ler é uma atividade multidimensional na qual interagem fatores de ordem biológica, social, cognitiva e afetiva. Devido à complexidade da interação entre esses fatores, diferentes modelos teóricos buscam continuamente oferecer hipóteses explicativas sobre os processos envolvidos na leitura e compreensão leitora. Apesar do notável avanço da pesquisa na área nos últimos anos, os modelos clássicos que fundamentam teoricamente as investigações sobre a compreensão da leitura, como a abordagem de esquemas de Bartlett (1932) e o modelo de construção-integração de Kintsch (1998), ainda dependem de revisões e complementações de suas hipóteses iniciais, requeridas pelas evidências da pesquisa empírica que confrontam algumas de suas formulações de base. Como exemplo, podemos citar o fato de que tais

⁵³ Professor Associado. Universidade Federal de Santa Catarina. Email: andersen.elenice@gmail.com

modelos de compreensão foram elaborados tendo em comum a premissa de que os leitores ativam o conhecimento armazenado anteriormente na memória de longo prazo e usam esse conhecimento para mapear as sentenças lidas de modo a construir suas representações mentais do texto. No entanto, críticos ressaltam uma série de limitações nessa premissa, por excluir fatores relevantes para a compreensão, como os objetivos do leitor, o uso do imaginário, o gênero do texto lido e a resposta emocional ao texto (Eysenck; Keane, 2017). Por outro lado, esses trabalhos também contribuem para a revisão e/ou complementação dos modelos, ampliando seu alcance explicativo. Nessa perspectiva, no presente capítulo, revisamos alguns estudos atuais sobre leitura, relacionados à resposta afetiva do leitor, e discutimos algumas implicações pedagógicas das descobertas recentes sobre o tema, refletindo em que medida podem contribuir para melhorar os baixos índices de leitura entre os estudantes (OCDE, 2018). Baseamo-nos em evidências internacionais que demonstram que o prazer da leitura é mais importante para o sucesso educacional das crianças do que as condições socioeconômicas de suas famílias; que o envolvimento do leitor é um forte indicador de pontuações em testes de alfabetização; e que leitores intrinsecamente motivados são mais propensos a ter um autoconceito positivo como leitor (Kucirkova; Littleton; Cremin, 2017). Destacamos, também, outro aspecto da dimensão afetiva muito bem documentado internacionalmente: o de que a motivação intrínseca prediz tanto a amplitude quanto a compreensão da leitura. Ademais, ressaltamos que um fator intrinsecamente motivador é a própria experiência de leitura, principalmente no que se

refere à leitura de narrativas, cuja experiência afetiva está frequentemente ligada às atitudes positivas das crianças em relação à leitura, ao prazer, à satisfação que encontram como leitores e ao seu desejo de renovar a experiência (Kucirkova; Littleton; Cremin, 2017) e apresentamos algumas evidências de fatores determinantes para o tratamento didático da motivação para a leitura (Wigfield; Gladstone; Turci, 2016). Por fim, elaboramos uma matriz de referência, a partir desses achados recentes, que possa orientar pais, professores, psicopedagogos e psicólogos escolares na formação do gosto pela leitura nas crianças, desde os primeiros anos escolares, auxiliando-as a desenvolver uma experiência pessoal como leitoras para além dos textos preceituados pela escola.

1 Afetividade e leitura

Existe uma estreita e dinâmica interação entre leitura e emoções. O conhecimento atual permite-nos depreender que as emoções são centrais em toda a experiência leitora – antes, durante e após o ato de ler. Antes da leitura, afeto e humor podem, por exemplo, influenciar a escolha do livro, segundo o objetivo do leitor de querer mudar ou manter o seu estado emocional. Durante a leitura, o próprio texto também atua para evocar e transformar emoções, tanto diretamente, por meio dos eventos retratados, quanto por meio da evocação de memórias emocionalmente significativas. E, uma vez evocadas, tais emoções podem, por sua vez, influenciar a própria experiência da leitura. Além disso, essas emoções experimentadas não se dissipam, mas podem ter

consequências no leitor mesmo após concluída a leitura, por horas ou dias, ressurgindo sempre que o livro for trazido à mente (Oatley et al., 2011).

A interação entre emoções e leitura, especialmente de narrativas literárias,⁵⁴ começa, portanto, com a própria decisão pelo ato de ler. Oatley et al. (2011), em revisão de estudos, encontraram que, na etapa da decisão, estão relacionados o estado emocional ou humor atual, a avaliação prévia de quais emoções resultarão da leitura e os objetivos pessoais com respeito à emoção. Com isso, seria possível prever que um leitor feliz e de bom humor provavelmente procurará por livros que não interfiram nesse estado emocional ou que o ajudem a promovê-lo e, por outro lado, que leitores infelizes deverão selecionar um livro que reverta esse estado. No entanto, as previsões de gerenciamento de humor podem ser um pouco mais complexas que essa proposição inicial e muito mais interativas. Os leitores podem, por exemplo, gostar de textos de tragédia, terror ou suspense, porque a ansiedade induzida permite aumentar a sensação de alívio com a resolução do conflito narrativo, gerando maior satisfação. De outra parte, também existe a possibilidade de busca e gosto por mídias narrativas que possam evocar ou manter emoções negativas, como a tristeza. Afora isso, objetivos de nível mais alto, que informam mais a cognição que a emoção, como a busca por um significado, também podem interagir com a afetividade nesse processo de escolha.

⁵⁴ Os autores também incluem estudos com outras mídias narrativas, como filmes e músicas.

Além do fator relacionado às decisões, as emoções e os sentimentos do leitor também desempenham um papel antecipatório na leitura pelo fato de oferecerem uma pré-estruturação do significado do texto como um todo (Miall, 2011). Isso significa que o leitor desenvolve alguma representação prévia da narrativa para manter on-line seu processo de compreensão, e as emoções são proeminentes nesse processamento contextual, direcionando a leitura. Dessa forma, o processo de compreensão desses textos não pode ser explicado por modelos puramente cognitivos, como nas versões clássicas da teoria de esquemas e do modelo de construção-integração, já que a compreensão leitora, nesses casos, é fortemente controlada pelo afeto, que direciona a criação dos esquemas ou modelos de situação mais adequados ao texto.

Contudo, como vimos, as emoções também influenciam a leitura durante o ato de ler. Nesse momento, elas podem surgir de duas maneiras, não necessariamente excludentes, externas ou internas a uma narrativa, que, uma vez combinadas, podem se modificar mutuamente, promovendo a sensação de satisfação literária. Assim, as emoções podem surgir durante a leitura pela entrada do leitor no universo narrativo, mas também podem surgir a partir de uma experiência mais externa à narrativa, no encontro com uma obra de arte, em que o leitor mantém uma relação mais distanciada pela avaliação subjetiva das propriedades estéticas e estilísticas do texto (Miall; Kuiken, 2002). Essas emoções são conhecidas como emoções estéticas e incluem a admiração e a apreciação. Já as emoções que surgem ao entrar em um mundo narrativo consistem em um conjunto de diferentes emoções,

conhecidas como emoções narrativas: simpatia por uma personagem, identificação ou desejo de ser como o protagonista, experimentação de emoções semelhantes pela empatia, bem como emoções revividas a partir da experiência pessoal e lembradas a partir de experiências culturais com outras narrativas (Oatley et al., 2011). Esses cinco tipos de emoções evocadas ao ler uma narrativa são, muitas vezes, experimentadas simultaneamente e estão imbricadas, como dissemos, em um processo interativo altamente complexo.

Por fim, após a leitura, as emoções evocadas também podem promover alterações no processamento cognitivo. A simulação profunda da experiência emocional que acompanha nosso envolvimento durante a leitura de narrativas literárias pode predizer importantes efeitos da emoção evocada, alterando não apenas a maneira como pensamos, como também promovendo a transformação pessoal e, até mesmo, na maneira como o leitor se vê (Oatley et al., 2011). E, a partir dessa experiência leitora, ocorre o desenvolvimento do autoconceito do leitor, que terá implicações tanto para a compreensão leitora quanto para a formação do gosto pela leitura e, por conseguinte, para o seu ensino.

2 Afetividade, leitura e ensino

Considerando a influência proeminente dos aspectos afetivos na compreensão e na formação do leitor, parece-nos inconteste que a dimensão emocional precisa receber um olhar mais atento no ensino da leitura. Esse posicionamento pode ser sustentado, ainda, pelo crescente

interesse pelo tema nos programas de avaliação da compreensão leitora, como o Programa para a Avaliação Internacional dos Estudantes.

O Programa para a Avaliação Internacional dos Estudantes, mais conhecido como PISA, aplica provas internacionalmente comparáveis sobre o desempenho dos estudantes quanto à aquisição de conhecimentos e competências essenciais para a plena participação nas sociedades modernas (OCDE, 2020). A avaliação incide sobre as disciplinas escolares de leitura, matemática e ciências, examinando não apenas se os alunos podem reproduzir conhecimentos, mas, principalmente, a forma como os alunos podem aplicar os conhecimentos aprendidos em contextos não familiares, dentro e fora da escola. O Programa espera, dessa forma, oferecer orientação de políticas, pela associação de dados sobre os resultados da aprendizagem dos alunos com dados sobre os seus antecedentes e atitudes em relação à aprendizagem. O PISA, assim, mede o desempenho dos alunos no letramento em leitura, mas também pergunta aos alunos sobre as suas motivações, crenças sobre si próprios e estratégias de aprendizagem. A base conceitual para a avaliação é organizada a partir de matrizes de referência, que se centram na capacidade dos alunos para analisar, raciocinar e comunicar eficazmente. Com isso, as matrizes de referência para a avaliação no PISA definem competência como a capacidade de satisfazer com sucesso exigências complexas em contextos variados através da mobilização de recursos psicossociais, o que inclui, além de conhecimentos e competências, aspectos como motivação, atitudes, emoções e outros componentes sociais e comportamentais.

Quanto a estes últimos aspectos, na avaliação ocorrida em 2018, os achados sugerem o quanto a motivação pode influenciar o desempenho geral dos alunos. De acordo com o documento interpretativo dos resultados da avaliação de 2018, quando os alunos se esforçam, mas os professores respondem a esse esforço com padrões mais baixo de exigência, os professores podem sugerir que o baixo desempenho dos alunos é consequência de uma falta inerente de habilidade. Se, ao contrário do esforço, o talento for visto como algo sobre o qual os alunos não têm controle, então é provável que os alunos desistam de se esforçar mais. Além disso, os estudos demonstram que os professores elogiam mais, oferecem mais apoio e dão respostas mais longas para aqueles alunos que eles percebem como tendo maior habilidade. De outro lado, quando os professores não acreditam que os alunos podem se desenvolver pelos seus esforços, eles tendem a se sentir culpados em pressionar os alunos para atingir níveis mais altos, de modo que podem dar a estes uma tarefa mais fácil e, em seguida, elogiá-los excessivamente por concluí-la, levando-os a interpretar o comportamento do professor como refletindo a crença de que são menos capazes. Dessa forma, as crenças sobre a própria capacidade de completar uma tarefa com sucesso influencia a motivação, e os alunos são mais propensos a investir esforço se acreditarem que isso os levará a alcançar os resultados pretendidos (OCDE, 2019). Do contrário, é improvável que façam em si mesmos os investimentos necessários para ter sucesso na escola e na vida.

Nessa perspectiva, no que se refere especificamente à leitura, o Programa demonstra que é crítico o fato de que os alunos que

discordaram da afirmação “Sua inteligência é algo que você não pode mudar muito” marcaram 32 pontos a mais do que os alunos que concordaram com essa afirmação, mesmo após contabilizadas as diferenças de perfil socioeconômico dos alunos e das escolas (OCDE, 2019). No PISA 2018, os alunos com mentalidade mais construtiva relataram maior motivação para dominar tarefas, definir metas de aprendizagem mais ambiciosas para si mesmos, dar maior importância para a escola, além de serem mais propensos a esperar concluir um diploma universitário.

Para a OCDE (2019), existem várias maneiras de favorecer uma mentalidade construtiva entre os alunos, como, por exemplo, ensiná-los mais sobre a capacidade do cérebro de aprender por meio da leitura. Afora isso, na maioria dos países e economias, os alunos pontuaram mais alto em leitura quando perceberam o entusiasmo e interesse dos professores de linguagem, como também quando perceberam maior apoio dos professores para o engajamento na leitura, isso também depois de contabilizar o perfil socioeconômico dos alunos e das escolas. No estudo de 2018, o entusiasmo do professor e o estímulo dos professores ao engajamento na leitura foram as práticas de ensino mais fortemente (e positivamente) associadas ao prazer dos alunos em leitura. Por essa razão, os professores precisam estar suficientemente preparados para lidar com as dificuldades dos jovens, criando um ambiente de aprendizagem que facilite e apoie o envolvimento ativo dos alunos na aprendizagem, incentive a cooperação e promova um comportamento que beneficie outras pessoas, para além de uma gestão

de sala de aula, focada apenas em estabelecer regras, recompensas e incentivos para controlar o comportamento dos alunos.

Por fim, o estudo de 2018 também demonstrou que o que acontece na escola tem um impacto não apenas nas atitudes dos alunos em relação à aprendizagem, mas também em seus sentimentos em geral. O PISA descobriu que, em todos os países com dados disponíveis, os alunos eram mais propensos a expressar sentimentos positivos quando relatavam um forte senso de pertencer à escola e quando consideravam seus colegas mais cooperativos. Além disso, o envolvimento parental nas atividades escolares também foi associado ao melhor desempenho em leitura. Assim, uma maneira de promover o bem-estar dos alunos é encorajar também os pais a estarem mais conscientes dos interesses e preocupações das crianças, incluindo sua vida escolar. Uma estratégia para o melhor desempenho em leitura dos alunos é, portanto, promover ações que aproximem os pais das atividades escolares.

Ainda nesse sentido, o documento ressalta que pesquisas indicam que tanto as competências cognitivas como as socioemocionais melhoram as condições futuras da vida no nível social e individual. Por essa razão, a partir de 2016, a OCDE lançou o seu Estudo sobre Competências Socioemocionais, que visa a avaliar estas competências recorrendo a uma matriz de referência no domínio das competências socioemocionais. Na descrição dessas competências, o Domínio “Abertura ao Novo” avalia se o aluno tem interesse pela aprendizagem, compreensão e exploração intelectual e, obviamente, inclui como um dos comportamentos essenciais esperados o gostar de ler livros.

Surpreendentemente, porém, muitos estudos que se propõem a investigar formas de melhorar os indicadores dos alunos no exame de leitura do PISA desconsideram esses fatores e partem de concepções de letramento e de compreensão leitora diferentes daquelas pretendidas pelo Programa. Em sendo a dimensão afetiva do aluno, especialmente o gosto pela leitura, uma parte importante das competências essenciais para a educação, ressaltadas até mesmo em programas de avaliação dos estudantes, entendemos que nos cumpre, como dever de ofício, compreendê-la com muito mais atenção e profundidade.

Sobre o gostar de ler, para a pesquisadora Kucirkova (2017), isso se relaciona ao ato de ler voltado à satisfação pessoal do leitor, que, embora possa ser uma atividade solitária e conduzida em privacidade, abarca um processo social e cultural. Além disso, ler por prazer também pode estar associado ao conceito de engajamento do leitor, às atitudes em relação à leitura, ao interesse e à própria opção por ler. Ler por prazer é, pois, uma atividade volitiva, em que há um senso de agência e desejo do leitor, motivação, interesse e engajamento no processo. Assim, segundo a pesquisadora, em consenso com os já mencionados dados do PISA, as evidências internacionais nos permitem compreender que (1) o prazer da leitura é mais importante para o sucesso educacional das crianças que o status socioeconômico de sua família, (2) o envolvimento com a leitura é um forte indicador de pontuações em testes de alfabetização e (3) leitores intrinsecamente motivados estão mais propensos a ter um autoconceito positivo e a ler para o seu próprio prazer e satisfação (Kucirkova; Littleton; Cremin, 2017). Especificamente quanto à compreensão leitora, a partir de

revisões de estudos, a pesquisadora demonstra que certos aspectos da motivação intrínseca preveem a compreensão da leitura: a curiosidade, ou seja, um desejo de descobrir algo ou aprender coisas novas; o envolvimento no texto; o desafio; a experiência da própria leitura. Além disso, em salas de aula onde as crianças têm oportunidades regulares de se engajar na leitura por prazer por um longo tempo, as pontuações das crianças em proficiência em leitura e motivação intrínseca para ler são mais altas.

As implicações pedagógicas desses achados são evidentes. É bastante claro que há a necessidade de tratamento didático da motivação e prazer para a leitura. Nessa perspectiva, o trabalho de Wigfield e colaboradores detém-se justamente no levantamento de evidências de práticas pedagógicas que integrem ao ensino da compreensão leitora, o ensino de estratégias que favorecem a motivação para a leitura.

Em 1999, Baker e Wigfield já defendiam que a pesquisa sobre a leitura infantil não deveria focar apenas aspectos cognitivos isoladamente, como o reconhecimento e a compreensão de palavras. Por ser uma atividade trabalhosa, que muitas vezes as crianças podem escolher fazer ou não, os aspectos motivacionais são tão relevantes quanto os cognitivos. Nesse sentido, ao longo de seus anos de estudos, Wigfield e demais colaboradores descobriram que modelos teóricos de motivação proeminentes com frequência focam nas crenças, valores e objetivos das crianças como os principais fatores que impulsionam sua motivação. As crenças motivacionais centrais incluem as crenças relacionadas à competência, como autoeficácia, ou a confiança na capacidade de realizar diferentes tarefas, e o senso de controle e

autonomia que os indivíduos têm sobre sua aprendizagem. Quando os alunos acreditam que são eficazes em uma determinada atividade como a leitura, eles se saem melhor, mesmo controlando o desempenho anterior. Afora isso, em relação às crianças pequenas, elas tendem a ter um forte senso de sua competência para as diferentes atividades que realizam na escola, além de considerar tais atividades interessantes e empolgantes, resultando em entusiasmo e valorização das atividades escolares (Wigfield; Gladstone; Turci, 2016).

No entanto, os pesquisadores também encontraram evidências de declínio na motivação para a leitura de muitas crianças ao longo dos anos escolares, fato que se relaciona aos baixos resultados em compreensão leitora, ao uso de estratégias de leitura e de aprendizagem menos eficazes e a menores notas, desencadeando uma série de consequências adversas graves. À medida que os alunos avançam em sua educação, espera-se que eles leiam e escrevam em uma ampla variedade de disciplinas com habilidades crescentes demandadas não apenas pelas exigências escolares, como também pelos materiais de leitura, que se tornam cada vez mais exigentes no final da infância e adolescência. Desse modo, os leitores precisam de muito esforço. Eles devem ser fluentes nos processos de decodificação e reconhecimento de palavras, expandir continuamente seus vocabulários e conhecimentos de base, aprender a usar estratégias cognitivas elaboradas para fazer inferências e analisar criticamente o texto, habilidades cuja fluência depende, por sua vez, do desenvolvimento de habilidades iniciais de leitura, como consciência de fonemas e conhecimento de letras, dois componentes essenciais da leitura de

palavras e frases na primeira infância. Devido à natureza hierárquica do desenvolvimento dessas habilidades, o crescimento lento ao longo de qualquer uma dessas dimensões pode resultar em dificuldade significativa e ter consequências negativas para a compreensão da leitura e o desempenho dos alunos de forma mais geral à medida que progredem na escola (Wigfield; Gladstone; Turci, 2016). Com isso, os pesquisadores sustentam a tese de que, para dominar esse conjunto hierárquico de habilidades e estratégias, as crianças precisam dedicar tempo e esforço para aprendê-las, de maneira que os alunos necessitam estar motivados para aprender e utilizá-las plenamente.

Seguindo esse entendimento, os pesquisadores buscaram por estudos sobre a motivação para a leitura das crianças e sua relação com a compreensão leitora, abordando tanto o trabalho sobre o desenvolvimento da motivação escolar em geral até a motivação para a leitura em particular. Com isso, identificaram práticas instrucionais que impactam positiva e negativamente a motivação e a compreensão leitora.

Práticas que enfatizam a comparação social e incentivam a competição excessiva entre as crianças podem levá-las a se concentrar em como suas habilidades se comparam às das outras, esvaziando suas crenças de competência, particularmente daquelas crianças que vão menos bem. Do mesmo modo, o ensino que faz poucas tentativas de despertar o interesse das crianças e utiliza textos desagradáveis pode diminuir a motivação intrínseca. E, quando os professores restringem abertamente a escolha de tópicos ou materiais de leitura dos alunos, eles correm o risco de sufocar a motivação e autonomia intrínsecas de seus

alunos. Finalmente, se os alunos não veem a relevância do que estão aprendendo para seus próprios valores e objetivos, eles se envolvem menos nas atividades. Por outro lado, práticas que auxiliam o aluno na construção do senso de autoeficácia como leitor, que consideram a percepção de valor que a leitura tem para o aluno, que promovem a autonomia leitora e facilitam as interações sociais em torno da leitura estão em consonância com o que as evidências das pesquisas até agora demonstram sobre as estratégias de ensino que favorecem tanto a compreensão leitora quanto a formação do gosto pela leitura.

3 Uma matriz de referência para ensinar a gostar de ler

Diante do que expusemos, podemos argumentar que a dimensão afetiva da leitura é um dos pilares para a formação plena do leitor. Em que pese a notória necessidade de expansão das pesquisas na área, entendemos que as evidências atuais já nos permitem propor uma matriz de referência que apoie o mediador em seu trabalho de elaboração de estratégias para a formação do gosto pela leitura. Assim, sem a pretensão de esgotar o tema, apresentamos alguns critérios gerais, contextualmente adaptáveis, que podem auxiliar pais, professores, psicopedagogos, psicólogos escolares e demais mediadores da leitura a observar, avaliar e propor intervenções pedagógicas que favoreçam essa formação. Além disso, a partir desse quadro preliminar, esperamos contribuir para estimular a expansão das pesquisas na área. Para facilitar a organização da proposta, os critérios são segmentados conforme os

três momentos da leitura – antes, durante e depois, muito embora essa divisão não seja rígida.

Com relação ao momento que antecede a leitura, um dos critérios a ser observado pelo mediador é a escolha do livro pela criança. Uma vez que haja o livre acesso a um repertório variado de temas – e de complexidade na abordagem desses temas, o impulso inicial da criança na escolha do livro pode ser um importante indicador dos tipos de interesse pela leitura, quer por se sentir atraída pelas características estéticas do livro (emoções estéticas) ou pela identificação inicial com o conflito ou com a personagem, sugeridos pelo título e/ou pela imagem da capa do livro (emoções narrativas). A partir dessa escolha, o mediador pode obter pistas do estado emocional atual do leitor e de como esse estado influencia ou não os interesses da criança. Ainda nesse sentido, conversar abertamente com a criança sobre os motivos de sua escolha e dos significados pré-estruturados que ela construiu para essa escolha é uma estratégia adicional para consolidar o processo de observação e avaliação diagnóstica.

Realizada a escolha inicial, o engajamento durante a leitura é um importante indicador para informar se e por que os livros corresponderam a esse interesse inicial. O engajamento é uma evidência para o mediador da qualidade da interação texto-leitor, permitindo-lhe observar e avaliar se as características da narrativa favorecem àquele leitor específico, isto é, se a abordagem do tema, os traços das personagens, as formas de resolução do conflito, a complexidade da estrutura e da focalização, a colaboração entre as palavras e as ilustrações, a qualidade estética, entre outros, dialogam com os níveis

de compreensão leitora da criança e com o desejo de prazer e de satisfação literária.

Após a leitura imediata, as tradicionais atividades de avaliação da compreensão leitora devem incluir um espaço para a expressão pessoal da criança. Contudo, essas atividades não devem se limitar às costumeiras e genéricas questões do tipo “você gostou do texto?” ou “o que você achou da história?”. Os estudos aqui destacados demonstram que a relação entre a afetividade e a compreensão da leitura é muito mais complexa do que a avaliação vaga sobre um texto. Há, assim, a necessidade de oportunizar ao aluno o aprofundamento das questões afetivas que interagiram com sua leitura. A esse respeito, é importante enfatizar que muitos estudos comprovam que as crianças são capazes de realizar reflexões bastante complexas sobre suas próprias emoções⁵⁵. Afora isso, seguindo os achados de Wigfield e de seus colaboradores, podemos propor que tais tarefas não deveriam consistir somente em responder questões sobre o texto, sob pena de desmotivar a criança para futuras leituras, pela associação do ato de ler a exercícios de responder a questões infundáveis. Essas tarefas podem ser muito mais criativas e interativas, instigando a curiosidade de conhecer melhor a si e ao outro e o desejo natural de colaboração e integração, nas diversas formas disponíveis atualmente de expressão pessoal em contextos sociais. A participação efetiva em tais atividades permitirá que o mediador realize uma avaliação mais completa, possibilitando-lhe conhecer melhor a criança leitora e suas formas de compreender e um texto. Permite,

⁵⁵ Para mais informações a esse respeito, remetemos à leitura de outros trabalhos da autora deste capítulo.

ainda, a identificação de pistas sobre como apoiar a criança na superação de eventuais limitações que possam dificultar o seu percurso escolar, a partir da consideração de suas dificuldades e de como elas se relacionam a seus interesses, anseios e estados de ânimo.

Por fim, voltamos à pergunta que norteou este capítulo: é possível ensinar a gostar de ler? Entendemos que a resposta mais coerente com o que expusemos até então é a de que o conhecimento científico atual nos oferece condições de aumentar em muito as chances de formação desse gosto, a partir de princípios básicos aplicados à prática de mediar a leitura desde as idades mais iniciais, prevenindo o declínio do interesse. Nesse sentido, propomos, a partir da reflexão anterior, um quadro sumário que denominamos “matriz de referência para ensinar a gostar de ler”:

Quadro 1 – Matriz de Referência para Ensinar a Gostar de Ler

	Critérios para a Observação/Avaliação da Afetividade da Criança Leitora	Critérios para a Proposição de Estratégias de Mediação/ Intervenção da Atividade na Leitura
Antes da Leitura	Estados de humor da criança Escolhas e rejeições de obras Significados pré-estruturados para a história Atitude ante o ato de ler	Facilitação do acesso a obras de diferentes extensões, variadas quanto ao tema e à complexidade da abordagem do conflito e das personagens. Oferecimento de autonomia nas escolhas. Consideração das crenças, valores e objetivos das crianças para com a leitura. Diálogo sobre os motivos afetivos para as escolhas. Prática de leitura interessada diante da criança.

<p>Durante a Leitura</p>	<p>Curiosidade</p> <p>Engajamento</p> <p>Admiração e apreciação</p> <p>Interesse por determinados personagens</p> <p>Prazer e diversão</p>	<p>Exploração esporádica do texto, atraindo a atenção da criança para as características estéticas, os traços das personagens e os elementos lúdicos da narrativa.</p> <p>Ativação de lembranças de experiências relacionadas aos eventos retratados pela história.</p> <p>Disponibilização de tempo adequado para a experiência leitora.</p>
<p>Após a Leitura</p>	<p>Manutenção ou mudança do estado de humor prévio</p> <p>Interesse por novas leituras</p> <p>Reflexão e imaginação com ampliação dos significados pré-estruturados</p> <p>Satisfação</p>	<p>Valorização da experiência subjetiva mais profunda.</p> <p>Estimulação honesta do autoconceito positivo como leitor.</p> <p>Oferecimento de apoio a eventuais dificuldades, com o ensino de melhores estratégias de leitura e de motivação.</p> <p>Incentivo à busca por leituras mais complexas, acreditando no potencial da criança.</p> <p>Estimulação da imaginação e criatividade.</p> <p>Respeito às decepções das crianças para com a história.</p> <p>Fortalecimento do senso de pertencimento, por meio de projetos que dependam da colaboração entre os colegas, a comunidade escolar e/ou a comunidade externa.</p> <p>Reflexão sobre as contribuições da leitura para além da escola.</p> <p>Estimulação do envolvimento parental.</p>

Fonte: Autora (2021)

Considerações Finais

Neste capítulo, buscamos contribuir com os mediadores da leitura com propostas fundamentadas em evidências para a formação do gosto por ler desde os anos iniciais da educação básica. Ressaltamos a importância do processo de observação/avaliação associado às estratégias de intervenção pedagógica com foco na afetividade da criança, nos três momentos da ação leitora, isto é, antes, durante e após a leitura, e elaboramos uma proposta de matriz de referência a partir dos achados de pesquisas sobre o tema e de um programa de avaliação de estudantes. Antes de concluir nossa proposta, gostaríamos de sublinhar que uma das etapas mais importantes para o êxito de uma mediação em leitura é a ampla disponibilização dos livros, com variedade temática e variedade no grau de complexidade narrativa. Do mesmo modo, considerando que as evidências até o momento apontam para o fato de que a combinação das emoções externas e internas à obra literária promovem a sensação de satisfação literária, um critério transversal a ser aplicado é a qualidade estética dessas obras. A ampla disponibilização de obras variadas e com qualidade estética, parece-nos a estratégia axial que possibilitará a mobilização de todas as demais para a formação do gosto pela leitura. Sem essa variedade, restringir-se-ão, por exemplo, as intervenções voltadas à formação da autonomia leitora, que sustenta a formação do leitor para além das obras preceituadas pela escola. Com base nesses critérios propostos, esperamos contribuir não apenas com a formação de estudantes na escola, como também com a discussão sobre políticas públicas para a educação, especialmente as referentes aos programas de incentivo à leitura.

Referências

BAKER, L; WIGFIELD, A. Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. **Reading Research Quarterly**, n. 34, 1999, p. 452–477.

BARTLETT, F. **Remembering**: A study in experimental and social psychology. New York: Cambridge University Press, 1932.

EYSENCK, M.; KEANE, M. **Manual de Psicologia Cognitiva**. 7.ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

INEP. **Relatório Brasil no Pisa 2018**. Versão Preliminar, 2019.

KINTSCH, W. **Comprehension**: A paradigm for cognition. Cambridge: University Press, 1998.

KURCIKOVA, N.; LITTLETON, K.; CREMIN, T. Young children's reading for pleasure with digital books: six key facets of engagement, **Cambridge Journal of Education**, n. 47, v. 1, 2017, p. 67-84.

MIALL, D. S.; KUIKEN, D. A Feeling for Fiction: Becoming What We Behold. **Poetics**, n.30, 2002, p. 221-241.

MIALL, D. Emotions and the Structuring of Narrative Responses. **Poetics Today**, n. 32, v. 2, 2011.

OATLEY, K.; MAR, R.; DJIKIC, M.; MULLIN, J. Emotion and narrative fiction: Interactive influences before, during, and after reading. **Cognition and emotion**. n. 25, v. 5, 2011, p. 818-833.

OCDE. PISA para Escolas. **Guia do Leitor do Relatório da Escola**: Como a sua Escola se Compara Internacionalmente, 2020.

WIGFIELD, A; GLADSTONE, J; TURCI, L. Beyond Cognition: Reading Motivation and Reading Comprehension. **Child Dev Perspect**. n. 10, v. 3, 2016, p.:190–195.

NEUROCIÊNCIAS E MÚSICA: UMA PARCERIA INTERDISCIPLINAR NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Suzana Santos Nascimento Marques⁵⁶

Angela Chuvas Naschold⁵⁷

Introdução

O presente estudo buscou reunir estratégias metodológicas que possibilitassem compreender e delimitar a seguinte problemática: como a música, associada às neurociências da leitura, pode influenciar e contribuir no processo de alfabetização inicial de crianças? Para responder tal problemática, foi proposta, para um grupo de crianças em fase de alfabetização inicial, uma sequência didática (Zabala, 1998) construída a partir da letra e da música de uma canção infantil. Para a verificação dos alcances do presente estudo, antes do início e após a realização do trabalho, foi realizada uma testagem dos conhecimentos linguísticos das crianças.

A sequência didática desenvolvida foi dimensionada em uma proposta metodológica formada por um conjunto de atividades

⁵⁶ Universidade Federal do Rio Grande do Norte

⁵⁷ Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

estruturadas, ordenadas e articuladas, considerando as teorizações das neurociências da leitura (Dehaene, 2012). Com tal estratégia, objetivou-se que os alunos atribuíssem significados relevantes ao trabalho desenvolvido na sequência didática, com consequentes e rápidos avanços em suas aprendizagens (Zabala, 1998).

O projeto inicial de trabalho previa a aplicação da sequência didática em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. No entanto, como o trabalho ocorreu por ocasião do primeiro trimestre do desencadeamento da pandemia do vírus SARS-CoV-2 (Covid-19) no Brasil, optou-se por realizar a pesquisa com crianças residentes em um conjunto habitacional onde elas conviviam de maneira isolada do restante da comunidade. Não obstante tal fato, foram tomadas todas as medidas de prevenção orientadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), como uso de máscaras durante a permanência no espaço das atividades, uso de sabão, água e álcool em gel para higiene das mãos e dos materiais didáticos, bem como tapete sanitizante e aferição de temperatura corporal.

Especificamente, planejaram-se as atividades da sequência didática a partir dos conhecimentos linguísticos das crianças, os quais foram verificados por meio de testes linguísticos. Nesse contexto, a sequência didática foi dimensionada tendo por base a correspondência grafema e fonema, a partir de estratégias didáticas baseadas na reciclagem neuronal (Naschold, 2015). Especificamente em relação à música, buscou-se reconhecer os seus benefícios de utilização como ferramenta didática adequada para a aquisição da leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para o alcance dos objetivos

pretendidos, destacaram-se os aspectos fonográficos de palavras presentes no poema da canção escolhida para o trabalho e o uso de instrumentos musicais para marcar o ritmo, a harmonia e a entonação (Dozena, 2019).

1 O modelo metodológico de pesquisa

De acordo com Yin (2001 *apud* Prodanov; Freitas, 2013), o estudo de caso é um método de investigação qualitativa que se destaca nas esferas educacionais com o objetivo de diagnosticar sucintamente possíveis enigmas existentes na sociedade. Além disso, propõe soluções viáveis para tal, podendo-se aplicar tanto aos estudos de casos únicos (um único sujeito) quanto aos estudos de casos com maior número de sujeitos de uma organização, uma vez que

[...] o estudo de caso consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa. É um tipo de pesquisa qualitativa e/ou quantitativa, entendido como uma categoria de investigação que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade etc. São necessários alguns requisitos básicos para sua realização, entre os quais, severidade, objetivação, originalidade e coerência (Prodanov; Freitas, 2013, p. 60).

Sob essa perspectiva, o estudo de caso foi escolhido pelo fato de constituir-se em um modelo de pesquisa que permite investigar fatos concretos, com embasamento em referenciais teóricos e em coleta e

análise de dados, havendo uma interação entre os membros pesquisadores e os participantes do objeto de estudo. O contato direto com os indivíduos da situação pesquisada possibilitou a obtenção de respostas com maior eficácia.

Com base no exposto acima, este estudo buscou analisar informações sobre um grupo de quatro crianças em processo de alfabetização, a partir da aplicação de um diagnóstico inicial (pré-testes), seguido por uma sequência didática e finalizado com a aplicação de um diagnóstico final (pós-testes). Para a realização do trabalho, foi necessário que os pais ou responsáveis autorizassem a participação das crianças no estudo, mediante assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

2 A música e o processo de ensino e aprendizagem

Na Grécia antiga, a música estava presente em todas as manifestações, e, por ser considerada indispensável para a formação humana, seu ensino era disciplina principal e obrigatória. Para os filósofos pré-socráticos, a música tinha tanto valor que era classificada como um presente dos deuses. Pode-se inferir, a partir de dados antropológicos, que a relação da música com a raça humana iniciou bem antes da antiguidade clássica, visto que as primeiras músicas eram usadas para comemorar ou agradecer aos deuses em momentos como os de semeadura, colheita, casamento, fertilidade, nascimentos e até mesmo a morte.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que norteia os conteúdos de cada etapa de ensino, considera que, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a

[...] ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (Brasil, 2017, p. 196).

Sendo assim, a música torna-se um recurso didático-pedagógico (Correia, 2010) valioso na sala de aula, já que, por intermédio dela, os indivíduos têm a possibilidade de desenvolver-se integralmente, ampliando seus conhecimentos sobre os mais variados acervos culturais existentes. Além de promover o desenvolvimento integral das crianças, a música na escola proporciona aos alunos um ambiente harmonioso, contribuindo para uma aprendizagem prazerosa (Snyders, 1997). Sob essa perspectiva, a música aproxima, sensibiliza, emociona, estimula o pensamento e a reflexão, além de trazer alegria e leveza ao ambiente escolar.

Cabe, pois, ao professor ajudar o aluno a encontrar o caminho, mediando a aprendizagem e refletindo criticamente sobre suas práticas, a fim de que o aluno desenvolva uma aprendizagem significativa por meio da música. Conforme afirma Freire (2011, p. 40), “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de

hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. A partir desse entendimento, a

[...] música pode e deve ser utilizada em vários momentos do processo de ensino-aprendizagem, sendo um instrumento imprescindível na busca do conhecimento, sendo organizado sempre de maneira lúdica, criativa, emotiva e cognitiva. Os currículos de ensino devem incentivar a interdisciplinaridade e suas várias possibilidades, pois a música ajuda em todas as fases e etapas do ensino (Correia, 2010, p. 139).

Para Weigel (1988), a música aperfeiçoa as habilidades motoras envolvidas, ao mesmo tempo em que a expressividade rítmica se desenvolve de forma marcante. O ato de cantar enriquece a fala, contribuindo na pronúncia correta das palavras; conseqüentemente, a comunicação será bem melhor, o que desenvolve a autoestima e favorece a socialização.

A letra de uma canção, sob a forma de poema, constitui-se como arte, com todas as potenciais qualidades relacionadas ao desenvolvimento do mundo sensível que a arte carrega. Ao mesmo tempo, a letra da canção funciona como elemento didático de ensino da língua materna. Segundo Viana (2006, p. 9), canções com texto em versos rimados propiciam às crianças em processo inicial de alfabetização, durante a leitura e análise da letra, “[...] o contato repetido com determinadas estruturas sonoras [...] abre[m] [o] caminho para a sua identificação na corrente acústica, ajudando na aquisição da linguagem oral e, posteriormente, na aquisição da linguagem escrita”.

A canção utilizada no presente estudo apresenta: ritmo, melodia, harmonia, timbre, textura e forma. Já o poema, ao ser cantado, apresenta: altura, intensidade, duração, timbre e dinâmica. Se analisarmos o poema sob o ponto de vista linguístico, teremos: o verso, a métrica, a estrofe, a rima e o ritmo. Ao relacionar sons vocais, instrumentais ou mecânicos, Dozena (2019, p. 34) esclarece que

[...] música é a combinação harmoniosa e expressiva de sons, um conjunto de sons vocais, instrumentais ou mecânicos com ritmo, harmonia e melodia. A música é uma manifestação artística que se revela por meio de sons, seguindo regras variáveis conforme a época, a civilização, os modos de vida e o ambiente natural.

Estamos, pois, neste trabalho, mesmo que de forma inicial e sem negar a importância das contribuições dos estudos da fonologia – tão destacados nos documentos oficiais em vigor do Ministério da Educação (Brasil, 2019) para a alfabetização –, dando ênfase ao caminho entre o ensino da língua materna e a música de maneira interdisciplinar, optando por desenvolver uma sequência didática interdisciplinar encadeada e não estanque. Assim sendo, a sequência didática apresenta-se no presente trabalho como articuladora do processo interdisciplinar, na medida em que ele se produzir como atitude (Fazenda, 1979), como modo de pensar (Morin, 2006), como pressuposto da organização pedagógico-didática (Japiassu, 1976), e como fundamento para as opções metodológicas do ensinar (Freire, 2008).

Sob o prisma da didática do ensino da língua materna, este trabalho é pautado no conceito de alfabetização

[...] como um processo que, calcado na linguagem oral, é composto de atividades para ensinar a ler e a escrever e que, uma vez instalado cerebralmente, guarda em si potencial de propiciar a leitura fluente e a escrita competente de textos pelo alfabetizando, sendo esta última uma meta que poderá ser alcançada com propriedade maior se alguns aspectos iniciais forem considerados (Naschold, 2015, p. 19).

3 As neurociências da leitura e a alfabetização

Estudos das neurociências, segundo Bigand (2005 *apud* Correia, 2010), evidenciam que a música é um elemento indispensável para a aprendizagem, já que, por intermédio dela, é possível despertar inúmeras capacidades cognitivas no cérebro, como memorização, resolução de problemas, atenção e raciocínio, importantes para a aquisição da leitura e da escrita. Nesse sentido, Weigel (1988) informa que experiências musicais propiciam o desenvolvimento rítmico, que prepara naturalmente a criança para a leitura e a escrita. Bréscia (2011, p. 74) reconhece que “[...] o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo”.

De acordo com Naschold *et al.* (2019), as neurociências têm contribuído para o desenvolvimento da leitura de crianças em processo de alfabetização, apontando-se como principais preditores: a consciência fonológica, o conhecimento do nome das letras e a Nomeação Automática Rápida (RAN). Esses componentes são essenciais para que a criança desenvolva e aprimore sua leitura, sendo

necessário, inicialmente, que haja uma intervenção explícita do professor (Morais, 2013; Soares; 2018). Considerando-se isso, alguns aspectos apresentam-se como de fundamental importância no processo inicial de alfabetização; entre eles, está a identificação, por parte do alfabetizando, de que a escrita se trata da tentativa (nem sempre transparente no caso do português) de representação da fala.

A teorização, pelas neurociências da leitura, da área onde a leitura começa no cérebro (Dehaene, 2012) apresenta-se aos alfabetizadores. Pesquisas revelam que “[...] o desenvolvimento de estratégias didáticas que enfatizem a forma das letras associada ao nome das letras e sua imediata pronúncia nas palavras” (Naschold, 2015, p. 28) tem demonstrado ser de grande valor para o sucesso da alfabetização inicial.

Os estudos das neurociências da leitura afirmam que o cérebro é realmente capaz de aprender, mas de forma limitada, conforme a arquitetura cerebral se configura milenarmente. Em relação à aprendizagem da leitura, ela inicia na região do córtex occipital-temporal esquerdo, independentemente de qual língua seja (português, francês, espanhol, chinês...). Dehaene (2012) constatou tal fato por meio de experimentos, mostrando que o cérebro, para adquirir a capacidade de ler e escrever, teve que passar por um processo de “reciclagem neuronal”, modificando-se, em outras palavras, aprender a ler muda o cérebro. Nesse contexto,

[...] as invenções culturais como a leitura se inserem nesta margem de plasticidade. Nosso cérebro se adapta ao ambiente cultural, não absorvendo cegamente tudo o que é lhe apresentado em circuitos virgens hipotéticos, mas convertendo a outro uso as predisposições cerebrais já

presentes. Nosso cérebro [...] é um órgão fortemente estruturado que faz o novo com o velho (Dehaene, 2012, p. 20).

O autor informa que, para realizarmos a leitura, utilizamos a mesma rede de neurônios que reconhecem as formas dos objetos. O reconhecimento visual dá-se conforme uma hierarquia neuronal especializada para a leitura, denominada por Dehaene (2012) de “centro visual das letras”, que permitiu ao homem primata o reconhecimento de objetos sob quaisquer ângulos. De acordo com esse autor, nosso alfabeto não surgiu apenas de modo cultural; ele sofreu influência de nosso cérebro primata, capaz de extrair formas dos objetos naturais. As “propriedades não acidentais dos objetos” foram úteis para a codificação de numerosas cenas visuais e criação de um alfabeto combinatório chamado de “protoletras”, com formas geometricamente simples que requerem o mínimo de reconversão cerebral para a sua aprendizagem. Sob essa perspectiva, “é possível que certas formas sejam tão úteis ao reconhecimento visual que elas tenham sido internalizadas no curso da evolução das espécies e sejam agora pré-conectadas em nosso sistema visual” (Dehaene, 2012, p. 160). Assim, nossa capacidade de aprendizagem da escrita iniciou-se pela evolução sofisticada do córtex devido à plasticidade cerebral, que possibilita o reconhecimento de novas formas, como as letras. Porém, esse reconhecimento deu-se, principalmente, pelas evoluções dos sistemas de escrita, que se adaptaram às limitações impostas pelo nosso cérebro de primata, identificando os símbolos mais fáceis de reconhecer (Dehaene, 2012).

A aprendizagem da leitura promove mudanças em nosso cérebro, ampliando as redes neuronais e a memória, utilizada, particularmente, para a memorização de novas palavras, antes pouco familiares. Além disso, com a aquisição da leitura, a percepção das formas geométricas torna-se mais aguçada, e aprimoram-se a escrita e a fala paralelamente, uma vez que, conforme os estudos de Dehaene (2012), a associação entre letras durante a leitura ocorre em menos de um sexto de segundo.

É importante salientar que aprender a ler implica criar memórias das letras e de suas múltiplas combinações (Lima, 2012). Aqui, entra em ação uma importante característica do cérebro: sua capacidade recursiva, que possibilita a aprendizagem a partir daquilo que já se sabe (Grando, 2013). Ou seja, o aluno constrói memórias das letras e de suas variadas combinações, que são, aos poucos, automaticamente lembradas no momento em que são realizadas leituras, tanto de palavras já conhecidas quanto de novas palavras.

Segundo Morais (2013, p. 9), “a aprendizagem da leitura não se faz espontaneamente [...] alguém tem de ensinar a criança a ler para que ela aprenda”. Para que essa aprendizagem ocorra de forma mais efetiva, deve-se, inicialmente, “[...] quebrar a invariância da visão humana em relação às letras, associando-as imediatamente aos fonemas na combinação em palavras presentes nas frases, em parágrafos de diferentes textos escritos para serem lidos” (Naschold, 2015, p. 27). Naschold (2015) constatou que o trabalho com as formas retas e curvas das letras, a partir de recorte, manuseio e colagem, propicia o conhecimento do alfabeto pelas crianças, que passam a identificar que

a combinação de formas retas e/ou curvas compõe as letras. No processo de ensino, as letras devem ser associadas aos sons (fones, fonemas) das palavras, o que contribui para a superação do problema da “invariância perceptiva” para rostos e objetos, passando-se a considerar a variância das letras (Dehaene, 2012). Todas as crianças têm os mesmos circuitos neurais especializados e capacitados para que aprendam a ler; mesmo as disléxicas ou os adultos analfabetos conseguem aprender, mas em ritmos distintos e motivados por estratégias de ensino diferentes (Dehaene, 2012). Isso deve ser levado em consideração no momento da alfabetização.

Os estudos sobre o funcionamento do cérebro contribuem com o processo de alfabetização desenvolvido na escola. Ao mesmo tempo em que possibilitam ao professor compreender as dificuldades que os alunos enfrentam, incentivam a busca por novas soluções para auxiliá-los em seu aprendizado.

4 O diagnóstico linguístico inicial

Neste estudo, buscando-se verificar os conhecimentos prévios de cada criança sobre o alfabeto, a leitura e a escrita, procedeu-se à aplicação de três testes presentes no Instrumento Diagnóstico das Etapas Iniciais da Alfabetização (IDEIA) (Naschold, 2016), sob a forma de pré-testes. Tal prática foi necessária para adequar as atividades da sequência didática aos níveis de conhecimento das crianças, bem como para verificar os avanços ocorridos ao final do trabalho, com a aplicação dos mesmos testes a cada criança.

Os testes foram aplicados conforme o protocolo do IDEIA, individualmente, em quatro crianças, sendo obtidos os seguintes resultados:

Tabela 1 - Resultado da aplicação dos três pré-testes do IDEIA.

Crianças	Idade (anos)	Sexo	Teste das Letras e Palavras	Teste de Leitura de Palavras e Frase	Teste de Escrita de Palavras e Frase	Média Geral
Criança 1	6	F	8	9	9	8,66
Criança 2	7	M	8	7	8	7,66
Criança 3	6	M	6	6	6	6,00
Criança 4	6	F	6	3	4	4,33
Média Geral do Teste			7,00	6,25	6,75	6,66

Fonte: Arquivo Pessoal.

A seguir, apresentamos brevemente cada teste aplicado, sendo comentados os resultados informados na tabela acima para cada criança.

4.1 Teste de Letras e Palavras

O teste consiste na utilização das 26 letras dicionarizadas do alfabeto português para identificar o conhecimento, pelas crianças, do nome das letras e de palavras que começam pela mesma letra, segundo Ehri (2002; 1998; 1992 *apud* Naschold, 2016). As letras foram apresentadas uma de cada vez, de forma aleatória e por determinado tempo a cada criança, para que esta pudesse, primeiramente, realizar

uma leitura mental da letra apresentada e, em seguida, falar em voz alta a letra e a palavra que se iniciava com ela (Naschold, 2016). Para cada acerto do nome da letra, a criança recebia 1 ponto, assim como para cada palavra que iniciasse pela letra. Ao atingir o número máximo de acertos (52), a criança conquistava a pontuação 10; obtendo entre 37 e 51 acertos, atingia a pontuação 8; entre 25 e 36 acertos, recebia a nota 6; entre 13 e 24 acertos, a pontuação era 4; entre 1 e 12 acertos, a nota era 2; em caso de nenhum acerto, pontuação 0.

4.2 *Teste de Leitura de Palavras e Frase*

O teste é constituído por 10 fichas contendo nove palavras e uma frase; o objetivo é investigar a etapa de leitura em que a criança se encontra, segundo Ehri (2002, 1998, 1992 *apud* Naschold, 2016). Tais fichas foram apresentadas a cada aluno, uma a uma, por determinado tempo, para que as crianças pudessem, primeiramente, realizar uma leitura mental do que estava escrito e, em seguida, ler em voz alta da maneira que achassem melhor.

No Teste de Leitura de Palavras e Frase, duas crianças obtiveram, respectivamente, as pontuações 9 e 7, indicando que se encontravam na etapa alfabética total, pois, segundo Ehri (2002; 1998; 1992 *apud* Naschold, 2016), a criança nessa etapa consegue estabelecer as relações letra-som na palavra, mesmo com certa dificuldade. Uma das crianças obteve a pontuação 6, indicando que se encontrava na etapa alfabética parcial, que é quando a criança começa “[...] a compreender que as letras representam sons na pronúncia das palavras” (Ehri, 2002;

1998; 1992 *apud* Naschold, 2016, p. 30). A outra criança obteve a pontuação 3, evidenciando que ela “[...] não apresenta[va] ainda o reconhecimento da correlação fonema-grafema na leitura” (Ehri, 2002; 1998; 1992 *apud* Naschold, 2016, p. 30). Na média geral, as crianças conquistaram a pontuação 6,25.

4.3 Teste de Escrita de Palavras e Frase

O teste investiga, por meio de um ditado composto por nove palavras e uma frase, a etapa da escrita em que a criança se encontra, segundo Ehri (2002; 1998; 1992 *apud* Naschold, 2016). Tais palavras e frase foram escolhidas, de acordo com Naschold (2016), em função do número de letras (contendo de duas até 10) e da utilização frequente dessas palavras por crianças.

No Teste de Escrita de Palavras e Frase, duas crianças obtiveram, respectivamente, as pontuações 9 e 8, indicando que ambas se encontravam na etapa alfabética total, na qual, conforme Ehri (2002; 1998; 1992 *apud* Naschold, 2016), a criança já consegue escrever palavras por realizar conexões mais complexas entre os grafemas e fonemas. Já as outras duas crianças obtiveram, respectivamente, as pontuações 6 e 4, mostrando que ambas se encontravam na etapa alfabética parcial, quando “a criança sabe os nomes e sons da maioria das letras do alfabeto e assim começa a utilizar na escrita o som inicial/final/inicial e final da palavra” (Ehri, 2002; 1998; 1992 *apud* Naschold, 2016, p. 32). Na média geral, as crianças conquistaram a pontuação 6,75.

5 O desenvolvimento da sequência didática

No contexto do trabalho, a música como recurso didático-pedagógico interdisciplinar (Correia, 2010) foi aliada ao trabalho com as formas retas e curvas das letras (Naschold, 2015), a partir do recorte, manuseio e colagem. Objetivou-se, assim, contribuir para o processo inicial de alfabetização das crianças envolvidas no trabalho de aplicação da sequência didática, conforme a seguir apresentado.

O primeiro encontro com as crianças iniciou-se com uma roda de conversa para as boas-vindas. Em seguida, conversou-se com as crianças sobre o que seria feito, apresentando-se as atividades que seriam realizadas. Indagou-se, por exemplo, se elas gostavam de música, qual tipo de música e quem sabia cantar ou tocar algum instrumento musical.

Após essa conversa, realizou-se a escuta da canção *A E I O U* (Quadro 1), interpretada pelo grupo musical Triii (Marques, 2014), com gestos e formando as vogais com o corpo.

Quadro 1 - Letra da canção utilizada no estudo

Procurando bem Eu sei que tem No início do amor Eu vejo Aah ah ah ah ah	Procurando bem Eu sei que tem No fim do Piauí Eu vejo I ih ih ih ih	Procurando bem Eu sei que tem No meio da lua Eu vejo U uh uh uh	A ah ah ah E eh eh eh I ih ih ih O oh oh oh U uh uh uh
Procurando bem Eu sei que tem No pé do café Eu vejo E eh eh eh eh	Procurando bem Eu sei que tem Nas pontas do ovo Eu vejo o O oh oh oh oh	A Ah ah ah E Eh eh eh I Ih ih ih O oh oh oh U uh uh uh	

Em seguida, foram expostos os instrumentos musicais para que as crianças pudessem manuseá-los e acompanhar a canção com eles. Foi um momento muito divertido para elas, pois se envolveram de forma alegre e prazerosa (Weigel, 1988; Snyders, 1997).

Depois, as crianças foram convidadas a retornar à roda de conversa para dar continuidade ao diálogo, a partir do seguinte questionamento: “como são formadas as letras e as palavras?”. Nesse momento, perguntou-se quem sabia de que era feito um bolo, obtendo-se como respostas: a farinha; o chocolate; a manteiga; e o ovo. Em seguida, questionou-se: “como são feitas as palavras?”. Todas as crianças responderam que eram feitas com letras. Então, perguntou-se como eram feitas as letras, e três crianças disseram que não sabiam, porém, uma disse que fazia uma “perninha” e depois fazia outra “perninha igual” e assim ia formando as letras. Posteriormente, explicou-se que, assim como para fazer um bolo, tinha que ter vários ingredientes (partes ou etapas), o mesmo acontecia com as letras e com as palavras, de modo que as letras são formadas por partes, e a junção dessas letras forma as palavras (Naschold, 2015). Nesse momento, apresentou-se o Alfabeto Móvel das Formas das Letras (Naschold, 2015), construído com folhas finas de plástico coloridas, aplicadas sobre material imantado também fino, que foi amplamente manuseado pelas crianças em um quadro magnético branco.

Por fim, foi realizada a leitura coletiva da letra da canção anteriormente cantada, e algumas crianças logo perceberam que o texto se referia à canção que havia sido trabalhada; assim, a leitura tornou-se

mais acessível para elas. Este fato mostrou que as crianças conseguiram relacionar a canção ouvida à sua representação gráfica, sendo este aspecto fonográfico um conhecimento essencial para o processo inicial de alfabetização (Dehaene, 2012).

Aqui é importante referir que a utilização de música na sequência didática foi organizada e definida de forma a não se tornar uma mera brincadeira ou um passatempo descolado do trabalho didático (Gainza, 1998). É certo que trouxe alegria e prazer às crianças (Gainza, 1998; Weigel, 1988; Snyders, 1997) quando manusearam os instrumentos musicais e deram atenção ao ritmo da canção, mas também exigiu atenção e esforço cognitivo pelo fato de o poema estar associado à aprendizagem da leitura e da escrita, com a realização de atividades para esse fim. De acordo com Bigandi (2005), citado por Correia (2010), a música desenvolve a atenção, a memorização, a resolução de tarefas espaciais, a categorização e o raciocínio, sendo que, previamente à aprendizagem da música, os circuitos neurais relativos às atividades sonoras já se encontram desenvolvidos nos humanos.

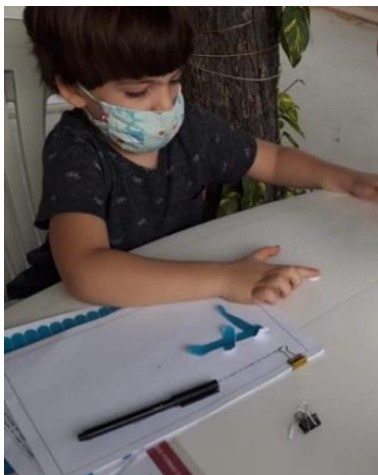
O segundo encontro iniciou-se com a roda de conversa, retomando-se a aula do dia anterior. Depois, realizou-se a escuta da canção, juntamente com os gestos corporais, formando as letras com o corpo, e posteriormente com o manuseio dos instrumentos musicais. Logo as crianças perceberam e verbalizaram a composição do som, como altura (grave ou agudo), intensidade (forte ou fraco), duração (longo ou curto), timbre (diferenças entre os sons do tambor, pandeiro, prato) e densidade (maior ou menor número de sons produzidos de forma simultânea).

Em seguida, fez-se novamente uma leitura coletiva do texto da canção, reutilizando-se a letra impressa, e, logo depois, distribuiu-se uma atividade escrita de identificação das vogais. Foi uma atividade realizada com facilidade por todas as crianças, inclusive aquelas que no teste das letras do alfabeto tinham tido uma pontuação menos elevada. Isso se deu, em grande parte, devido ao fato de terem cantado a canção *A E I O U*, quando, além de utilizarem as vogais dentro de palavras, realizaram atividades com o corpo, retratando as vogais.

Logo após, realizou-se um bingo com as partes das vogais. Ao final, apresentou-se uma folha A4 contendo as formas/partes das letras, e explicou-se para as crianças como seria realizada a atividade seguinte. Elas teriam que construir a representação gráfica das vogais a partir de recorte e colagem das partes das letras.

Assim que as crianças receberam as folhas com as partes das letras para formar as vogais, uma delas, antes de recortar, fez uma análise de como poderiam formar as letras com as formas e disse: “já sei, se eu cortar essas duas perninhas grandes e colar essa menor no meio, consigo formar a letra A”. Na continuidade, a criança (Figura 1) fez os recortes das partes e, antes mesmo de colar, formou a letra A na folha para ter certeza de que ia dar certo a formação da vogal A com aqueles “pedacinhos” que havia recortado. Ao verificar que havia dado certo, ficou muito feliz em saber que podia fazer as outras vogais a partir das outras formas.

Figura 1 - Verificação da correção da vogal formada.



Fonte: Arquivo Pessoal.

Nesta atividade, duas crianças apresentaram dificuldade para identificar a parte da letra que haviam recortado para montar a letra indicada. De acordo com os resultados dos pré-testes do IDEIA (Naschold, 2016), uma das crianças estava em processo de compreensão de que as letras representam sons das palavras, e a outra não dispunha desse conhecimento, estando, respectivamente, nas etapas alfabética parcial e pré-alfabética (Ehri, 2002; 1998; 1992 *apud* Naschold, 2016). No entanto, no pré-teste, como pôde ser verificado mais adiante, essas crianças foram as que mais avançaram, se considerarmos a pontuação inicial. Outras duas crianças tiveram mais facilidade nesta atividade por estarem na etapa alfabética total e, portanto, já realizarem o processamento letra-som (Ehri, 2002; 1998, 1992 *apud* Naschold, 2016). Porém, todas conseguiram ao final executar a tarefa com sucesso. Foi um momento de muito esforço, interação e aprendizado, sendo evidentes o envolvimento e a alegria das crianças na montagem das letras com as partes que haviam recortado.

No encontro seguinte, após realizar as atividades iniciais, como nos outros dias, fez-se novamente uma leitura coletiva do texto da canção, e as crianças foram questionadas sobre como ocorre a formação de palavras. Solicitou-se, então, que elas escolhessem uma palavra da canção para construir com as partes das letras, tendo sido escolhidas as palavras *lua* e *café*. As crianças montaram essas palavras, recortando e colando as partes das letras; logo após, montaram os seus nomes, também recortando e colando as partes das letras, sendo nítida sua satisfação ao construírem os seus próprios nomes.

Para finalizar, realizou-se uma atividade com palavras dissílabas, sendo elas: *amor*, *café*, *ovo* e *lua*. Tal prática realizou-se com o Alfabeto Móvel das Formas das Letras (Naschold, 2015), juntamente com o quadro magnético, conforme pode ser verificado na figura a seguir apresentada (Figura 2). As crianças eram convidadas a ir até o quadro para construírem, com as formas das letras, a palavra verbalizada para elas. Essa atividade exigiu um pouco mais das crianças, pois tiveram que refletir sobre a palavra para construí-la de forma correta.

Figura 2 - Momento da realização da atividade com palavras.



Fonte: Arquivo pessoal.

As atividades com (1) a canção, (2) o texto do poema, (3) os gestos realizados pelas crianças, imitando o formato das letras no momento em que a canção era cantada, e (4) as diferentes atividades linguísticas com as partes das letras, as letras, as sílabas e as palavras do poema revelaram, na sua sequência de desenvolvimento, um trabalho interdisciplinar no qual música, língua materna e neurociências da leitura, de maneira integrada, proporcionaram ricas e significativas aprendizagens para as crianças. Ao escutarem e logo após cantarem a canção, as crianças aguçaram sua audição e colocaram em prática aspectos relativos ao ritmo, à melodia e ao timbre. Ao entoarem o poema acompanhado da canção, refletiram sobre a altura e a intensidade da voz. Ao lerem o poema coletivamente, viram que era escrito sob a forma de versos, nos quais as palavras rimavam entre si, impondo ritmo à leitura. Quando examinamos o vocabulário e o significado de palavras desconhecidas, uma das crianças não conhecia a palavra *Piauí* e interrogou sobre o significado. Na ocasião, de imediato, uma das

crianças (que já havia morado no Piauí) respondeu que havia morado lá, em uma cidade que era a capital, com muitos prédios e casas. Em seguida, explicou-se que o Piauí era um estado do nordeste, região perto daquela onde as crianças viviam, formado por muitas cidades. O aluno que desconhecia a palavra *Piauí* logo disse, rimando: “ah, agora já sei que o Piauí é perto daqui”. Foram muitas e ricas as aprendizagens em tão pouco tempo.

No encontro final, após as atividades iniciais de conversa e acolhimento, fez-se novamente uma leitura coletiva do texto da canção, sendo notória a percepção de que esta havia facilitado a realização da leitura do texto com as crianças, conforme estudos de autores mencionados (Bréscia, 2011; Brito, 2003). Posteriormente, realizou-se uma atividade escrita de análise da palavra *serenata*. A escolha desta palavra deu-se pelo fato de estar inserida no diálogo que os cantores fazem no vídeo utilizado nas aulas, antes de iniciar a canção. Nessa atividade, as crianças tiveram que identificar e escrever as palavras presentes “dentro” da palavra *serenata*.

Observou-se que as crianças utilizaram algumas estratégias para descobrir as palavras que existiam dentro da outra palavra. Um aluno brincou e disse que “era o mesmo que ser um detetive”; outras crianças escondiam uma parte da palavra com o dedo e realizavam a leitura da parte visível da palavra. Dessa forma, foram construindo outras palavras a partir da palavra *serenata*.

Por fim, as crianças foram conduzidas para a concretização de mais uma atividade de leitura (Figuras 3 e 4), na qual foi distribuído um texto com a letra da canção trabalhada, mas faltando algumas sílabas.

As crianças deveriam completar as palavras que estavam incompletas, procurando as sílabas, que se encontravam todas impressas em uma folha em anexo, para encaixá-las na palavra, recortando-as e colando-as (Figura 3). Essa atividade exigiu muita atenção e habilidade para o recorte das letras, porém, o que mais se observou nas crianças foi a forma com que cada uma se empenhou para ler e realizar a atividade.

Figuras 3 e 4 – Atividade escrita de leitura, recorte e colagem de

5) Como você pode ver, está faltando alguns pedaços das palavras, no texto da letra da música AEIOU, vamos completar? Para isso, recorte as letras e sílabas que estão faltando, veja onde melhor se encaixa e cole.

PRO RANDO BEM SEI Q TEM NO INÍC DO M R

VEJO A A A A A A A

PROCU DO B EU S QUE TEM NO DO CA EU VEJO E
E E E E E

CURANDO B EU SEI Q TEM NO DO PIAUÍ VEJO I
I I I I I I I

PROCURAN BEM EU SEI QUE T NAS PON DO EU VEJO
OO O O O O O

CURAN BEM SEI QUE NO M DA EU VEJO
UU U U U

partes das palavras que faltam no poema.

DO	EU	SEI	UE	IO	A	O	EU	PRO	DO
EM	EI	PÉ	FÉ	EM	UE	FIM	EU	EM	TAS
OVO	EU	TEM	NO	EIO	LUA	CU	RAN	PRO	

Fonte: Arquivo Pessoal.

Figura 5 - Criança realizando a atividade de leitura e colagem no poema acima.



Fonte: Arquivo Pessoal.

Ao final da intervenção, todas as atividades foram organizadas em forma de portfólio para que as crianças pudessem compartilhar com seus responsáveis os resultados das atividades desenvolvidas. Tal meio propicia a participação ativa da criança e informa os pais ou responsáveis sobre os resultados e evolução que a criança obteve no decorrer de um período de atividades e avaliação (Possolli; Gubert, 2014).

6 Os resultados linguísticos alcançados

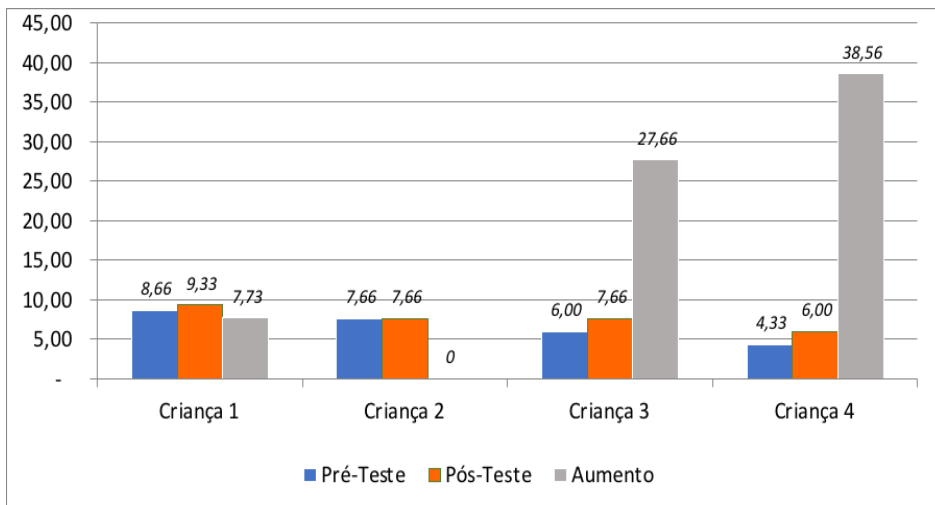
Após a execução das atividades da sequência didática, foi feita a aplicação dos três testes do IDEIA sob a forma de pós-testes, tendo como objetivo verificar quais conhecimentos sobre alfabeto, leitura e escrita foram adquiridos pelas crianças por meio das atividades realizadas durante a intervenção, obtendo-se resultados que geraram a tabela e o gráfico que a seguir apresentamos. Nele, para a efetivação da comparação dos resultados, estão registrados os escores dos testes realizados antes e depois da aplicação da sequência didática interdisciplinar.

Tabela 2 - Resultados da aplicação dos três pós-testes do IDEIA.

Crianças	Idade (anos)	Sexo	Teste de Letras e Palavras		Teste de Leitura		Teste de Escrita		Média Geral nos três testes		Percentual de Avanço nos Pós-Testes
			Pré-Teste	Pós-Teste	Pré-Teste	Pós-Teste	Pré-Teste	Pós-Teste	Pré-Testes	Pós-Testes	
Criança 1	6	F	8	8	9	10	9	10	8,66%	9,33%	7,73%
Criança 2	7	M	8	8	7	7	8	8	7,66%	7,66%	--
Criança 3	6	M	6	8	6	8	6	7	6,00%	7,66%	27,66%
Criança 4	6	F	6	8	3	5	4	5	4,33%	6,00%	38,66%
Média Geral			7,00	8,00	6,25	7,50	6,75	7,50	6,66%	7,66%	18,51%

Fonte: Arquivo Pessoal.

Gráfico 1 - Percentuais de avanço das crianças nos pós-testes.



Fonte: Arquivo Pessoal.

Com base na tabela e no gráfico acima, verifica-se que a Criança 1, com relação à média geral obtida nos três pré-testes realizados, avançou de 8,66 para 9,33 nos pós-testes (7,73%). No **Teste de Letras e Palavras**, obteve o mesmo desempenho (pontuação 8) no pré e no pós-teste. Já no **Teste de Leitura de Palavras e Frase** e no **Teste de Escrita de Palavras e Frase**, da pontuação 9 no pré-teste, avançou no pós-teste em ambos para a pontuação mais elevada (10 pontos), alcançando a fase alfabética consolidada, na qual, segundo Ehri (2002; 1998; 1992 *apud* Naschold, 2016, p. 30), a criança consegue realizar a leitura e a escrita de maneira correta e rápida, assim que as palavras lhe são apresentadas.

A Criança 2 teve os mesmos resultados em todos os pré e pós-testes, sendo que a sua média geral foi 7,66. Supõe-se que isso tenha ocorrido em função de esta criança ter se mostrado perfeccionista durante a realização das atividades, tentando executar as atividades propostas (tais como o recorte, a montagem e a colagem das letras) com primor milimétrico, o que lhe tirou a atenção necessária aos aspectos linguísticos trabalhados na sequência didática e avaliados nos três testes linguísticos. Como esta criança (bem como as demais) mostrou vivo interesse nas atividades realizadas, estamos propondo a continuidade do trabalho na forma remota durante a pandemia. Para tal, serão utilizados para a realização das atividades remotas os *softwares* dimensionados pelo projeto Leitura + Neurociências: Interfaces da Educação Integral (Naschold *et al.*, 2018).

A Criança 3 obteve progressos em todos os testes, avançando na média geral da pontuação 6,00 para 7,66 (27,66 %). No **Teste de Letras**

e **Palavras**, de 6 pontos, avançou para 8 pontos no pós-teste. No **Teste de Leitura de Palavras e Frase**, também avançou de 6 para 8 pontos, atingindo uma fase mais adiantada – a fase alfabética total, quando a criança já consegue ler, conforme as representações gráficas gravadas em sua memória, e diferenciar palavras com sons idênticos (Ehri, 2002; 1998; 1992 *apud* Naschold, 2016, p. 30). No **Teste de Escrita de Palavras e Frase**, da pontuação 6 no pré-teste, avançou para 7 no pós-teste, alcançando a etapa alfabética total, na qual, segundo Ehri (2002; 1998; 1992 *apud* Naschold, 2016), a criança, por realizar conexões mais complexas entre os grafemas e fonemas, já consegue escrever palavras com correção.

A Criança 4, tal como a Criança 3 obteve avanços em todos os testes, sendo que, na média geral, foi a que mais progrediu percentualmente (38,56%), avançando de 4,33 para 6,00 pontos, considerando-se os três testes linguísticos realizados. No **Teste de Letras e Palavras**, da pontuação 6, avançou para 8 no pós-teste. No **Teste de Leitura de Palavras e Frase**, da pontuação 3 obtida no pré-teste, avançou para 5 pontos no pós-teste. Com relação ao **Teste de Escrita de Palavras e Frase**, da pontuação 4, avançou para 5 no pós-teste. Estes dois últimos avanços indicaram que a criança se encontrava na etapa alfabética parcial, quando “sabe os nomes e sons da maioria das letras do alfabeto e assim começa a utilizar tanto na leitura como na escrita os sons iniciais e finais de palavras” (Ehri, 2002; 1998; 1992 *apud* Naschold, 2016, p. 32).

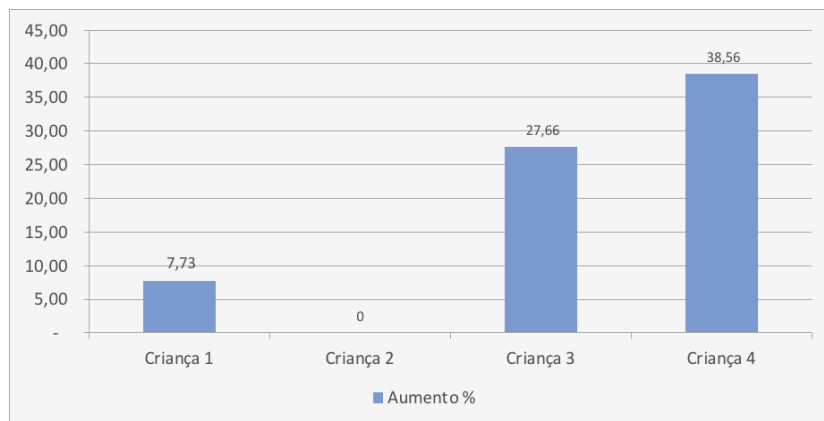
Quanto à reciclagem neuronal e aos progressos verificados no desempenho das Crianças 3 e 4, que no teste das letras e palavras

avançaram de 6 para 8 pontos, este trabalho confirma os achados de estudo que mostrou que

[...] a invariância em espelho é uma barreira fisiológica importante para a aquisição de fluência de leitura em leitores iniciantes. [...] mostramos que o viés inicial causado pela invariância do espelho pode ser superado com sucesso com um trabalho eficaz, projetado especificamente para melhorar a discriminação em espelho para as letras (Torres *et al.*, 2021, p.748, tradução nossa⁵⁸).

Na comparação dos resultados obtidos, verificamos que as Crianças 3 e 4, que haviam obtido os escores menos elevados em todos os testes inicialmente aplicados, foram as que mais avançaram nos pós-testes. O gráfico a seguir destaca visualmente tal fato.

Gráfico 2 - Percentual de avanço de cada criança nos pós-testes.



Fonte: Arquivo Pessoal.

⁵⁸ “Mirror invariance is a major physiological barrier for the acquisition of reading fluency in beginner readers. We also showed that the initial bias caused by mirror invariance can be successfully overcome with effective training, specifically designed to improve mirror discrimination for letters”.

Conforme já referido, destaca-se na análise do gráfico um avanço maior nos resultados gerais dos pós-testes justamente pelas crianças que obtiveram escores menos elevados nos testes linguísticos iniciais. Tal resultado revela que o trabalho com a reciclagem neuronal realizado pela sequência didática beneficiou sobremaneira a aprendizagem dessas crianças, que se encontravam nas fases iniciais da leitura e da escrita. Assim sendo, verifica-se que a atenção com a reciclagem neuronal é um importante foco de trabalho no início do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Considerações finais

O projeto inicial de pesquisa previa a aplicação da sequência didática em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. No entanto, devido à pandemia de Covid-19, optou-se por realizar o trabalho com crianças residentes em um local onde elas conviviam isoladamente desde o início da pandemia. Esta foi a configuração que permitiu a realização do trabalho dentro do tempo acadêmico e seguindo as recomendações de segurança.

Conforme apresentado, os resultados dos testes realizados mostraram, em comparação com os resultados iniciais, as melhorias ocorridas com as crianças a partir da sequência didática desenvolvida. Em especial, justamente as duas crianças que tiveram os desempenhos mais baixos na testagem linguística inicial (Criança 3 e Criança 4) foram as que mais avançaram nos pós-testes (27,66% e 38,56%, respectivamente), após a aplicação da sequência didática.

Nesse contexto, a sequência didática funcionou como elo interdisciplinar das estratégias didáticas propostas pelo trabalho. Nas diferentes atividades desenvolvidas, foram destacadas, no aspecto linguístico, a reciclagem neuronal e a correspondência grafema e fonema em interface com a música como ferramenta didática enriquecedora do trabalho da leitura e da escrita. Para o alcance dos resultados linguísticos evidenciados, foi fundamental o trabalho com a entonação do poema, bem como com o ritmo e a harmonia da música (Dozena, 2019), os quais se converteram em preciosos aliados motivadores e potencializadores do vivo interesse despertado nas crianças do 1º ano do Ensino Fundamental participantes da pesquisa, levando, conseqüentemente, ao avanço de suas aprendizagens.

Diante do estudo aqui proposto, abre-se a possibilidade de, ainda durante a pandemia, utilizar a sequência didática aqui apresentada com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em vista dos alcances do presente trabalho, uma vez transpostos os obstáculos colocados pela pandemia, pretendemos propor, com uma amostra ampliada, novos estudos sobre o uso da música como recurso didático-pedagógico interdisciplinar, aliado à teoria da reciclagem neuronal e à correspondência grafema e fonema. Abre-se, assim, o caminho para que se continue estudando o efeito da música no aprendizado inicial da leitura e da escrita pelas crianças.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização**, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRÉSCIA, V. L. P. **Educação Musical**: bases psicológicas e ação preventiva. 2. ed. Campinas, São Paulo: Átomo, 2011.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. Editora Peirópolis, 2003.

CORREIA, M. A. **A função didático-pedagógica da linguagem musical**: uma possibilidade na educação. Educar em Revista, Curitiba, v. 26, n. 36, p. 127-145, 2010.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DOZENA, A. **Os sons como linguagens espaciais**. Espaço e Cultura, n. 45, p. 31-42, jan./jun., 2019. Portal Espaço e Cultura.

FAZENDA, I. C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: sabores necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 2008.

GAINZA, V. H. **Estudos de psicopedagogia musical**. 3. ed. Grupo Editorial Summus, 1988.

GRANDO, K. B. Pensando a alfabetização a partir de contribuições das neurociências. **Revista Acadêmica Licencia&acturas**, v. 01, n. 1, p. 25-29, jul./dez., 2013.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LIMA, E. S. Como o cérebro aprende a ler. **Presença Pedagógica**, v. 18, n. 108, p. 30-35, jan./fev., 2012. Elvira Souza Lima (Blog).

MARQUES, E. **Grupo Triii: A E I O U**. YouTube, 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IFm3SRDPZ60>>. Acesso: 14 set. 2020.

MORAIS, J. **Criar leitores: para professores e educadores**. Barueri, SP: Minha Editora, 2013.

MORIN E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina; 2006.

NASCHOLD, A. C. et al (Coord.) **Projeto Leitura + Neurociências: interfaces na educação integral**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018. Disponível em: <https://palavras.appform.pt/ojs/index.php/revista/article/view/46>. Acesso: 20 mar. 2021.

NASCHOLD, A. C. et al. The neurosciences of reading and early childhood education. **Palavras - revista em linha**, v. 2, p. 81-96, Lisboa, 2019.

NASCHOLD, A. C. **Manual de orientação: kit 2: atividades grafofonológicas, morfossintáticas, semânticas e pragmáticas integradas**. Natal: Edufrn, 2015.

NASCHOLD, A. C. **Protocolo de aplicação IDEIA: instrumento diagnóstico das etapas iniciais da alfabetização**. Natal: Edufrn, 2016.

POSSOLLI, G. E.; GUBERT, R. Portfólio como ferramenta metodológica e avaliativa. In: **Complexidade: Redes e conexes na**

produção do conhecimento. 1ed. Curitiba: Senar-PR, v. 1, p. 353-376, 2014.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/880_7f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso: 20 jun. 2020.

SNYDERS, G. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1997.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2018.

TORRES, A.; MOTA, N. B.; ADAMY, N.; NASCHOLD, A.; LIMA T. Z.; COPELLI, M.; WEISSHEIMER, J.; PEGADO, F.; RIBEIRO, S.; Selective Inhibition of Mirror Invariance for Letters Consolidated by Sleep Doubles Reading Fluency, **Current Biology**, Volume 31, Issue 4, 2021. Disponível em: [https://www.cell.com/current-biology/fulltext/S0960-9822\(20\)31742-5?_returnURL=https%3A%2F%2Flinkinghub.elsevier.com%2Fretrieve%2Fpii%2FS0960982220317425%3Fshowall%3Dtrue](https://www.cell.com/current-biology/fulltext/S0960-9822(20)31742-5?_returnURL=https%3A%2F%2Flinkinghub.elsevier.com%2Fretrieve%2Fpii%2FS0960982220317425%3Fshowall%3Dtrue). Acesso: 20 mar. 2021.

VIANA, F. L. P. **As rimas e consciência fonológica**. Conferência proferida no Encontro de Professores Intervenientes em Bibliotecas Escolares e Centros de Recursos, 2006.

WEIGEL, A. M. G. **Brincando de música**: experiência com sons, ritmos, música e movimentos na pré-escola. Kuarup, 1988.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PROCESSAMENTO CORREFERENCIAL DE SINTAGMAS NOMINAIS COMPLEXOS E SUA RELAÇÃO COM A COMPETÊNCIA LEITORA E A MEMÓRIA DE TRABALHO

Laiane Figueirêdo Nóbrega Vasconcelos⁵⁹

José Ferrari-Neto⁶⁰

Introdução

A competência leitora envolve simultaneamente múltiplos processos cognitivos e é uma habilidade fundamental para o bom desempenho em leitura. Ao ler um texto, por exemplo, pode parecer fácil realizar o processamento linguístico e extrair informações básicas. Porém, mesmo para um leitor proficiente, às vezes se torna difícil conduzir esses processos cognitivos, ocorrendo assim falhas na compreensão do texto.

Sendo assim, pesquisas psicolinguísticas com foco na leitura almejam entender o papel do processamento linguístico para a compreensão leitora. Algumas dessas concentram seu campo de investigação na relação entre leitura e certos componentes específicos, que são considerados na elaboração de modelos teóricos de leitura,

⁵⁹ Universidade Federal da Paraíba.

⁶⁰ Universidade Federal da Paraíba.

como, por exemplo, leitura e memória de trabalho, leitura e processamento anafórico, entre outros.

Nosso foco neste capítulo é discutir os resultados de um trabalho exploratório de dissertação de mestrado sobre o processamento correferencial anafórico de sintagmas nominais complexos e sua relação com a competência leitora e a memória de trabalho. Para isso analisamos as dificuldades no estabelecimento da correferência sintagmática nominal complexa em adultos e falantes do português brasileiro de conjuntos de frases experimentais (por meio de tarefa de leitura automonitorada) e relacionarmos aos dados de mais dois experimentos realizados: o Teste de Cloze (Taylor, 1953) e um teste de capacidade da Memória de Trabalho (Vasconcelos et al., 2019). Já que, no momento da leitura de partes correferenciais, é preciso reter a informação até que ocorra a tarefa da resolução de anáfora e isso demanda boa competência leitora e capacidade de reter e recuperar informações da memória de trabalho (que pode variar de indivíduo a indivíduo).

Assim, a capacidade individual de retenção e de recuperação da informação na memória de trabalho pode afetar o estabelecimento adequado da correferência anafórica pelo sujeito em tarefas de leitura; e o estabelecimento adequado dessa correferência pode ser comprometido se essas capacidades não estiverem desenvolvidas. Isso sugere que a atuação da memória é importante para o sistema linguístico, assim como a competência leitora para o processamento correferencial anafórico, que atraiu a atenção de muitos pesquisadores devido a sua complexidade e ao auxílio à compreensão linguística. De

acordo com Teixeira (2017), é pelo processo da correferência anafórica que a coesão e a coerência de um texto são mantidas. Assim, ao ler o elemento correferente e vinculá-lo corretamente às novas informações que chegam à memória de trabalho no decorrer da leitura, espera-se que o indivíduo realize a concatenação adequada. Ainda, conforme Leitão e Simões (2011), se a função da retomada anafórica é de reativar o referente na memória de trabalho, a informação que lá está armazenada irá estabelecer relação com o conteúdo já discutido. Portanto, a correferência permite ao leitor o estabelecimento da relação de sentido entre os sintagmas do texto, facilitando assim o seu processamento.

Conforme Mitkov (2002), a tarefa de resolução da anáfora é considerada bem-sucedida se alguns dos sintagmas precedentes na cadeia correferencial for identificado como sendo um antecedente. Portanto, a coesão poderá ser bem-sucedida quando alguns dos elementos textuais do discurso forem entendidos como referentes a outro sintagma anteriormente expresso, concatenando as partes do texto e tornando possível a compreensão. É no processo da leitura que as relações de coesão se fazem mais decisivas. Partindo disso, entendemos que o processamento adequado das relações correferenciais é fundamental para uma leitura eficiente e completa. Especialmente, esse processo pode ser mais custoso para aqueles que não têm boa capacidade de memória de trabalho, pois costuma envolver, além das várias questões linguísticas, a manutenção do referente na memória de trabalho. De acordo com Scheffer *et al.* (2019), quanto maior a capacidade da memória de trabalho, mais fácil será para o indivíduo a compreensão textual. Assim, se relacionarmos as dificuldades no

processamento da leitura ao nível individual de capacidade da memória de trabalho, poderemos compreender um pouco mais sobre o fenômeno complexo da leitura e da correferência anafórica e suas respectivas formas de processamento.

Perante o exposto formulamos a hipótese geral de que a capacidade de memória de trabalho interfere no processamento da leitura de sintagmas nominais complexos. Assim, participantes com mau desempenho na tarefa de leitura poderão mostrar dificuldades no processamento de anáforas pronominais complexas e estes também poderão ter dificuldades de armazenamento de informação na memória de trabalho.

Para verificar essa hipótese geral, formulamos as seguintes hipóteses secundárias e suas respectivas previsões: i. O nível de compreensão leitora interfere no processamento da correferência anafórica a ser estabelecido; deste modo, uma melhor competência leitora sugere que a correferência anafórica ocorra de forma mais rápida e em leitores com menor capacidade esse processo se torna mais lento; ii. A capacidade de retenção da informação na memória de trabalho interfere no tempo de leitura, logo, leitores com maior capacidade de retenção leem mais rapidamente e leitores com menor capacidade de retenção têm o processamento mais lento; iii. Quanto mais complexo for o sintagma correferente, maior será o tempo de leitura. Assim, o leitor poderá levar mais tempo ao ler os sintagmas correferenciais complexos e os sintagmas sem referente, apontando que o processamento desses sintagmas ocorre de modo mais custoso quando comparado ao tempo de leitura dos sintagmas nominais simples; iv. Ao

realizar a leitura de termos correferenciais nas frases, o indivíduo retoma o sintagma relacionado para melhor compreender o que foi lido.

Uma vez que os antecedentes devem estar ativos na memória de trabalho para que o processamento ocorra, se eles forem complexos (carregando muita informação), tendem a ocupar mais espaço na memória de trabalho e, com isso, serem mais custosos do ponto de vista de seu processamento. Por isso, especificamente, temos os seguintes objetivos: a) investigar como ocorre a recuperação das informações quando a retomada anafórica se refere a um sintagma nominal complexo, cujos traços não são diretamente visíveis; b) correlacionar a recuperação da retomada anafórica ao nível de compreensão leitora e à capacidade de memória de trabalho; c) compreender o papel da capacidade de memória de trabalho no processamento correferencial anafórico de sintagmas nominais complexos.

É importante lembrar que a correferência anafórica pode ocorrer com pronomes de vários tipos como pessoais, possessivos, reflexivos, demonstrativos ou relativos (cf. Mitkov, 2002) porém, destacamos que esta pesquisa se concentra apenas na anáfora pronominal, que ocorre com pronomes pessoais e demonstrativos específicos. Isso porque cada uma dessas formas pronominais pode retomar porções anteriores do texto as quais podem ter diferentes tamanhos. Assim sendo, na medida em que pronomes pessoais e demonstrativos retomam antecedentes que ocupam espaços menores e maiores na memória de trabalho, é de esperar, por hipótese, que seus respectivos custos de processamento variem em função do quanto os seus antecedentes pesam na memória de trabalho.

1 Processamento correferencial anafórico dos sintagmas nominais

Baseados nos estudos de perspectiva gerativista sobre as relações de correferência, em especial sobre a correferência anafórica, entendemos o processamento anafórico como uma operação mental que usa dos nossos recursos cognitivos, perceptuais e linguísticos para estabelecer ligações entre os componentes de uma sentença. Pois, de acordo com Mitkov (2006), para que ocorra o estabelecimento dessas conexões entre os diferentes componentes de uma sentença, o sujeito precisa recorrer mentalmente ao conhecimento linguístico. Assim, o reconhecimento de um termo anafórico pode depender de recursos linguísticos para tal. A exemplo, uma anáfora pronominal e seu antecedente devem concordar em pessoa, gênero e número para promover a correferência estabelecida. Dessa forma, a maneira como um termo estabelece referência a outro já mencionado no discurso pode ser chamada de correferência, influenciando na integração do texto. De tal modo, Lima e Souza (2016) sugerem que esse processamento acontece de forma dinâmica na mente do falante/leitor e que novas informações surgem à medida que os sintagmas são acrescentados nas sentenças (ou no próprio discurso) e as relações vão se atualizando.

Dentre as questões que envolvem o processamento anafórico, destacamos a necessidade de: 1. manter o antecedente na memória de trabalho; 2. reconhecer um elemento como sendo correferencial; 3. recuperar a informação retida na memória de trabalho no momento em que o sujeito reconhece um termo como sendo uma retomada (Mitkov, 2002). Para reconhecer um elemento como sendo retomada, o sujeito

precisa identificar o termo e ainda ser capaz de recuperar a informação referente à anáfora expressa que está na memória de trabalho, uma vez que, ao encontrar um pronome no momento da leitura, informações de traços, gênero e número também são ativadas.

Em sendo um fenômeno muito investigado no âmbito da Linguística (pelo seu grau de importância para evitar a repetição de termos em uma sentença) e na Psicolinguística Experimental (por ser um fenômeno aplicado constantemente nos processos linguísticos que envolvem a leitura), a correferência deve atuar na efetivação do processamento linguístico, conectando significados e sendo também responsável pela compreensão do que é lido. Assim, do ponto de vista da Psicolinguística, o processamento da correferência também pode estar relacionado à memória e a “fenômenos mais próximos do processamento real das sentenças” (cf. Ferrari-Neto & Correia, 2014, p.162).

Por esses e outros motivos, várias pesquisas psicolinguísticas têm discutido sobre os elementos que interferem no processamento da correferência anafórica. Craik e Lockhart (1972) *apud* Baddeley (2011) propuseram o princípio de níveis de processamento, sustentando a ideia de que o aprendizado depende da forma como o material é processado. Dessa maneira, o desempenho eficiente da leitura e o processamento correferencial são dependentes do nível de processamento da memória de trabalho. Ainda, conforme Ferrari-Neto e Correia (2014), uma vez que o elemento anafórico é apontado na configuração sintática, a memória de trabalho é acionada e ocorre a busca por possíveis antecedentes com os quais esse elemento poderia se vincular.

Por sua vez, as anáforas são utilizadas pelo leitor como identificadores de possíveis referentes, como em um dos conjuntos experimentais a seguir: “*O menino escutou [as tias]_i. Os conselhos serviram de alerta. [Elas]_i resolveram a situação.*”. Temos o pronome anafórico “elas” retomando um sintagma anteriormente mencionado. E, no momento da leitura, esse pronome fornece informações de número e gênero do possível referente, iniciando assim uma busca por esse antecedente. No momento da busca, o leitor procura, portanto, um antecedente com as mesmas características fornecidas (sintagma plural e feminino, no caso). Como não há outros termos que podem ocasionar uma ambiguidade, restará ao leitor estabelecer a correferência com o sintagma nominal simples “as tias”. Portanto, “elas” e “as tias” apresentam a mesma identidade referencial neste contexto⁶¹.

2 Memória de trabalho

Investigar sobre a atuação da memória de trabalho é importante para o processamento correferencial anafórico, pois, essa atividade envolve o processamento ativo da informação e diferenças individuais de capacidade de retenção na memória de trabalho podem causar prejuízos para esse processamento. Dessa forma, pesquisas voltadas para a temática do processamento linguístico objetivam caracterizar o modo de funcionamento e os componentes do sistema complexo de

⁶¹ É importante destacar que para o desenvolvimento dessa pesquisa investigamos acerca do processamento dos sintagmas nominais complexos, porém, comparamos esse tipo de processamento com o processamento de sintagmas nominais simples (aqui representados apenas pelos pronomes eles e elas) para obtermos um parâmetro de acordo com nossa amostra experimental.

memória, buscando entender como se dá a manutenção, manipulação e atualização de informações na memória por um curto espaço de tempo. Tudo isso demanda um sistema de gerenciamento da informação e exige um controle executivo e atencional por parte da memória de trabalho que seja eficaz para o manejo e operação da informação de forma eficiente. O sucesso na realização da tarefa depende, entre outras coisas, de um sistema de memória que permita o trabalho mental com informações e que vai além do seu armazenamento.

Mas afinal, como compreendermos “Memória de Trabalho”? Para a presente pesquisa tomamos como base a definição de Baddeley: um sistema de armazenamento e processamento temporário da informação para a realização de atividades cognitivas complexas (Baddeley, 2000). Trata-se de um sistema com capacidade limitada e que funciona como uma espécie de interface entre o processamento e o armazenamento temporário da informação, associando-se a mecanismos de atenção e de memória de longo prazo. Assim, durante o processamento da informação, a memória de trabalho tem como função focalizar as informações que chegam à mente e manter as informações que são necessárias ativas por um curto período.

Just e Carpenter (1992) entendem que a compreensão linguística de um indivíduo depende de sua capacidade de retenção da informação na memória de trabalho, definindo assim que a memória de trabalho desempenha papel importante para o funcionamento da linguagem. Mostra-se importante também para a compreensão leitora, já que, no momento da leitura, o sujeito precisa guardar e recuperar as

informações, fazendo as interferências necessárias para que haja uma boa compreensão textual.

Em se falando de memória de trabalho, não podemos deixar de retomar o termo capacidade de memória, que diz respeito à quantidade de informação que pode ser retida ao mesmo tempo e que, conforme Just e Carpenter (1978), exerce papel importante na compreensão leitora. É sabido que “ainda existem muitas discussões acerca do funcionamento dessa capacidade e de como ela influencia os processos de leitura” (Vasconcelos *et al.* 2019).

Na busca pelo estabelecimento da relação entre processamento da correferência, competência leitora e memória de trabalho, nos baseamos no modelo de funcionamento da memória de trabalho desenvolvido por Baddeley & Hitch (1974) e reformulado por Baddeley (2000): o Modelo Multicomponente da Memória de Trabalho. Conforme este modelo, a memória de trabalho é caracterizada como um sistema de capacidade limitada, destinado ao processamento e armazenamento simultâneo da informação e esta deve ser mantida temporariamente na memória para ser usada nas tarefas cognitivas. (Baddeley & Hitch, 1974). Ainda, conforme o modelo, o executivo central é o sistema de comando que opera coordenando outros três subsistemas (Alça Fonológica, Esboço Visuoespacial e Retentor Episódico) que auxiliam na resolução de atividades cognitivas complexas como resolução de problemas, raciocínio e linguagem. Para este último, entendemos que a interação promovida pelo Retentor Episódico aos demais subcomponentes de memória pode facilitar no processamento e compreensão da linguagem, pois muitas informações

adquiridas no momento da leitura, por exemplo, requerem conhecimento linguístico previamente adquirido, como é o caso de informações de processamento de traços semânticos e de conhecimento extralinguístico. Além do que, a capacidade temporária e limitada de armazenamento da informação poderá dificultar o processamento da correferência anafórica de sintagmas nominais a depender da extensão desses sintagmas.

2.1 Testes de span de memória e avaliação da competência leitora

Para Rodrigues (2001), a capacidade de memória de trabalho fornece importantes informações sobre a retenção e também sobre possíveis falhas de memória durante o processamento da informação linguística. Já Daneman e Carpenter (1980) sugerem que limitações na memória de trabalho podem estar relacionadas de forma direta a prejuízos no processamento linguístico. De tal modo, entendemos que a competência leitora está diretamente ligada a capacidade de armazenamento e recuperação da informação na memória de trabalho, pois, a compreensão leitora exige capacidade, conhecimento cognitivo e linguístico para tal. Igualmente, é provável que melhores níveis de competência leitora aumentem de forma significativa a capacidade da memória de trabalho, já que as habilidades de leitura demandam recursos da memória. E essa capacidade pode ser aferida por meio de testes de *span* de memória de trabalho.

Os testes de *span* de memória buscam aferir as capacidades individuais de memória de trabalho. Como vimos, de acordo com o

modelo descrito no tópico anterior, há um limite de capacidade para a manutenção temporária da informação na memória de trabalho. Vale lembrar que o limite estabelecido pela capacidade não necessariamente será uma palavra, mas pode ser também um bloco estabelecido pelos *chunks*, que são os agrupamentos de informações significativas armazenados temporariamente na memória de trabalho (cf. Miller, 1956), e que estejam disponíveis na memória de trabalho para o processamento.

O *Reading Span Test (RST)* de Daneman e Carpenter (1980) foi um dos primeiros testes linguísticos de *span* de memória. Composto por cartões e organizados em três conjuntos de duas, três, quatro, cinco e seis frases, apresentadas progressivamente nos conjuntos que deveriam ser lidos em voz alta. Para a concretização da tarefa o participante deveria memorizar a palavra final (palavra-alvo) e ao final de cada série retomar aquelas que conseguiu memorizar. Determinando sua capacidade de memória de trabalho. O teste influenciou outros estudos e recebeu várias adaptações metodológicas (Just; Carpenter, 1992; Van Den Noort et al., 2008; Vasconcelos et al., 2019).

3 Competência leitora

Neste tópico trazemos uma visão panorâmica sobre as questões que envolvem a compreensão leitora para assim relacioná-la as capacidades de memória de trabalho e de correferência anafórica. Pois entendemos que a compreensão leitora demanda restrições sobre as

cargas colocadas na memória e eles uma maior sobrecarga pode comprometer a compreensão, conseqüentemente a competência leitora.

Outra condição de extrema importância para entendermos sobre a competência leitora é a capacidade de reter informação, já que, conforme Daneman & Carpenter (1980), a capacidade de memória de trabalho é um dos fatores mais relevantes para entender as diferenças de compreensão linguística. Pois, é através da capacidade do leitor de estabelecer ligações dessas informações que o texto é entendido. Assim, a diferença entre leitor mais competente e leitor menos competente pode estar na eficiência do processamento daquele, em vez de uma capacidade de memória estática. (Daneman; Carpenter, 1980).

3.1 Do processamento da leitura à competência leitora

A leitura é um processo complexo e, para que sua ocorrência se torne possível, é necessária a maturação das bases neurofuncionais que sustentam a atividade leitora (Dehaene, 2012). Deste modo, a aprendizagem e processamento da leitura envolvem diversas competências que ocorrem no cérebro humano e que são utilizadas para o processamento da informação, dada pelo conjunto de grafemas e fonemas que são percebidos através da visão e audição.

Mas, o processamento da leitura não se resume apenas a associação de letras com sons e palavras com o seu significado, sendo preciso também saber interpretar os símbolos e encaixá-los de forma adequada, envolvendo vários níveis de leitura. No nível mais alto, no momento da leitura de um texto, por exemplo, o sujeito pega as

informações lá expressas e extraí também informações de conhecimento de mundo. Assim, ser um leitor competente envolve ter domínio em todos os níveis de leitura, desde os mais básicos aos mais altos. O que, para Gabriel *et al.* (2016) provoca a interação entre os processos *top-down* e *bottom-up*, que são muito importantes para a compreensão leitora.

Para Taylor (1953), a compreensão textual está relacionada de forma direta aos conhecimentos prévios do leitor sobre o tema em questão e que podem ser acessados durante o ato da leitura. Ressaltando que a compreensão textual se relaciona aos conhecimentos prévios do leitor e que esse conhecimento funciona como um mapa de acesso para a compreensão.

Ferrari-Neto (2020) avaliou em estudo exploratório o papel da estruturação do parágrafo na compreensão leitora e como os perfis leitores reagem à boa ou má organização textual. Os resultados desta pesquisa indicaram que há um papel decisivo do processamento para a estrutura do texto. Ainda, apontaram também que a habilidade de processar parágrafos se relaciona às habilidades individuais dos leitores. Sendo, portanto, a compreensão leitora afetada por características individuais, sugerindo que a competência em leitura envolve níveis diferentes e que isso pode ser culminante das diferenças de conhecimento linguístico e de outros recursos importantes para o processamento. De tal modo, Ferrari-Neto (2020) afirma que as diferenças individuais podem afetar o processamento e a compreensão do texto, à medida que os leitores mais competentes podem usar de estratégias mais eficientes para extrair dada informação.

Enfatizamos que nem sempre ler quer dizer compreender. Conforme Gabriel e Morais (2017, p. 39), a leitura “requer um comportamento ativo, de pensamento e reflexão, em que nem tudo está escrito”. Então, embora um dos objetivos da leitura seja a compreensão textual do que está sendo lido, o ato de ler representa mais do que a compreensão, envolvendo vários processos cognitivos e linguísticos em conjunto⁶². Assim, o ato de ler exige de um bom leitor capacidades cognitivas gerais como: manter atenção no que é lido; recuperar conhecimentos; manter informações ativas na memória de trabalho; relacionar informações de frases diferentes de modo a extrair sentido delas (Morais, 2013).

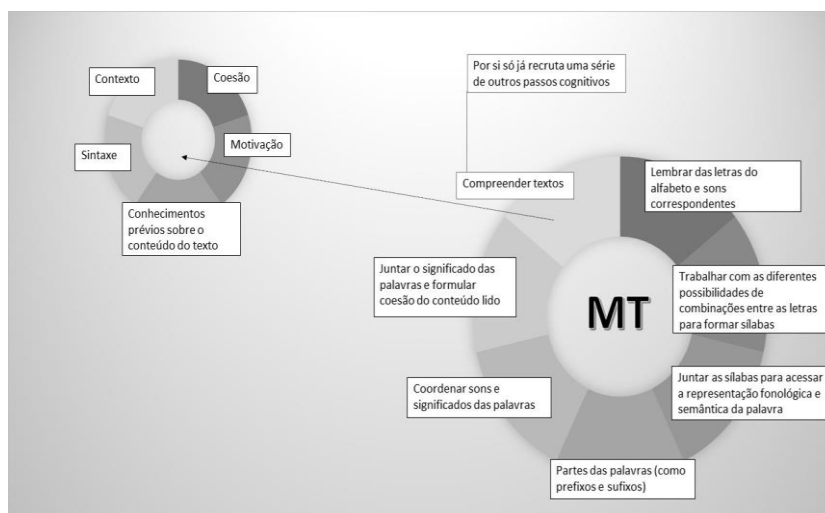
A figura 1 (a seguir) ilustra a discussão acima retratada, mostrando os vários processos cognitivos envolvendo a compreensão textual e sua estreita relação com a memória de trabalho, tema que discutiremos em seguida.

Concordante, Gabriel (2017) aponta que a aprendizagem da leitura mexe com a nossa memória. A autora segue seu raciocínio concluindo que há uma relação de causa e efeito entre a memória e a leitura, uma vez que maiores capacidades de memória de trabalho (spans mais altos) funcionam como facilitadores da aprendizagem da leitura e ao mesmo tempo a aprendizagem da leitura também modifica as representações mentais atribuídas na memória. Nessa conformidade, estudos sugerem uma relação significativa entre capacidade individual

⁶² Memória, atenção e léxico desconhecido são alguns dos fatores que desfavorecem a compreensão leitora.

de memória de trabalho e desempenho em tarefas de leitura (Daneman; Carpenter, 1980; Just; Carpenter, 1992).

Figura 1 - Imagem adaptada dos mecanismos subjacentes à CL manipulados pela MT (Elaborado originalmente por Sheffer *et al.*, 2019).



Fonte: Figura adaptada pelos autores.

4 Competência leitora, memória de trabalho e correferência anafórica

Sempre que o leitor decodifica um segmento em um nível, precisa reter informações na memória para processar outras informações textuais que surgirão no decorrer da leitura. Então, entendemos que a memória de trabalho é fundamental para a leitura e para uma boa competência leitora. A memória de trabalho parece

conectar as informações recebidas pelo leitor aos conhecimentos prévios e linguísticos armazenados na memória de longo prazo, de modo a integrar todos os segmentos do texto (Scheffer *et al.*, 2019). Ainda, conforme Morais (2013), além da memória de trabalho, outras capacidades cognitivas gerais estão envolvidas no processo da leitura, como: atenção, conhecimento prévio e inferência; também capacidades linguísticas de acesso a significação básica, de constituir sentido e de recuperar anáforas.

Dentro disso, em especial, temos a correferência anafórica e a questão dos sintagmas complexos. As anáforas permitem a continuidade da informação, pela continuidade referencial estabelecida entre os termos, e frequentemente se mostram como uma dificuldade importante para a compreensão, principalmente quando a distância entre o termo anafórico e seu referencial é grande (Morais, 2013). Assim, atividades como saber selecionar o conteúdo correto e saber reconhecer dado conteúdo como correspondente ao que está sendo armazenado são de fundamental importância não só para uma boa competência leitora, mas também para o estabelecimento adequado da correferência anafórica. A recuperação dos elementos anafóricos no momento da leitura constitui um instrumento importante para a compreensão e, conseqüentemente, para a competência leitora.

Ainda, sobrecargas da memória de trabalho aumentam o custo de processamento da informação a ser retomada (Araújo, 2019). Como tal, no momento da leitura de sintagmas nominais complexos do tipo “[*O debate envolveu os pais*]_i. *As questões precisavam de solução. [Isso]_i atrasou a saída.*”, essas unidades podem ser processadas mais

lentamente ou isso pode pesar mais naqueles com menor capacidade de memória de trabalho, pois, se os antecedentes devem estar ativos na memória de trabalho para que o processamento ocorra, se eles forem complexos (carregando muita informação), tendem a ocupar mais espaço e, com isso, serem mais custosos do ponto de vista de seu processamento. Por esse motivo, aqui assumimos que os tempos de leituras de frases com anáforas complexas podem dar indicação do momento em que a retomada do evento acontece e ainda que este processo de retomada pode ser mais custoso comparado ao processamento de anáforas simples.

Por fim, entendemos que no ato da leitura, as informações que chegam devem permanecer ativas na memória de trabalho para serem recuperadas quando necessário. Porém, devido a limitação na capacidade da memória de trabalho (Miller, 1956), essas informações podem ser perdidas. Logo, a utilização de testes que verificam o *span* de memória se propõe a verificar qual o limite de capacidade individual dos sujeitos de reter e recuperar informação durante dada tarefa.

5 Descrição metodológica

Para a aplicação da pesquisa tivemos a participação voluntária de 46 indivíduos adultos falantes do português brasileiro, graduandos ou já graduados e com idades entre 18 e 35 anos. A seleção dessas pessoas foi feita de forma aleatória, de modo que satisfizessem os critérios exigidos para a aplicação, idade e grau de escolaridade.

Os instrumentos utilizados foram: 1. Versão Computadorizada e Padronizada do Reading Span Test - PB (VCPRST-PB), elaborada de maneira criteriosa por Vasconcelos *et al.* (2019)⁶³ e que tem por função aferir a capacidade de memória de trabalho verbal dos indivíduos em tarefa de recuperação de palavras num curto espaço de tempo (versão para o português brasileiro que pode ser comparada também com outras línguas); 2. Teste Cloze (Taylor, 1953), tarefa de aferição de compreensão leitora capaz de medir o nível de habilidade de leitura individual, comumente utilizada em pesquisas psicolinguísticas que envolvem a competência leitora e 3. Experimento de Correferência Pronominal: Sintagmas Nominais Complexos, elaborado levando em consideração nossa hipótese de pesquisa e melhor descrito a seguir.

Inicialmente foi elaborada a Versão Computadorizada e Padronizada do Reading Span Test -PB (VCPRST-PB) e aplicada de forma presencial com os participantes. Estes receberam instruções tanto através dos questionários quanto verbalmente no momento da aplicação e, após assinatura do termo de consentimento, realizaram a tarefa. Foi registrado o contato desses participantes para a realização das próximas tarefas. Posteriormente, no contexto da pandemia, precisamos adaptar os experimentos para plataformas virtuais, portanto, os outros dois instrumentos foram aplicados de forma virtual com os mesmos participantes do primeiro instrumento.

⁶³ A medida utilizada para as análises dos spans da VCPRST-PB foi a proposta “Span Conjunto” (Vasconcelos *et. al*, 2019), calculando somente a média do total de palavras recordas nos conjuntos em que todas as palavras foram lembradas (conjuntos com acc diferente de zero).

5.1 Informações importantes sobre o experimento de correferência pronominal – tarefa de leitura automonitorada

O experimento psicolinguístico de leitura automonitorada foi realizado visando relacionar o tempo e o custo para o processamento das anáforas expressas nas frases lidas. Conforme tabela de conjunto experimental a seguir:

Tabela 1 - Exemplo de conjunto experimental

<i>Condição</i>	<i>Frase</i>	<i>Sonda</i>
eles/elas	A disputa/ afetou/ os reis./ As regiões/ continuaram/ em guerra./ Eles/ prejudicaram/ a população./	REIS
Isso	A disputa/ afetou/ os reis./ As regiões/ continuaram/ em guerra./ Isso/ prejudicou/ a população./	REIS
Tudo	A disputa/ afetou/ os reis./ As regiões/ continuaram/ em guerra./ Tudo/ prejudicou/ a população./	REIS

O experimento tinha como variável independente o tipo de retomada pronominal (simples, complexa ou sem referente explícito), de acordo com o pronome expresso nas condições experimentais. Já as variáveis dependentes eram: i. Tempo de leitura do seguimento crítico; ii. Tempo de leitura do segmento pós-crítico; iii. Tempo de resposta à pergunta controle (sonda); sendo i. e ii. medidos de forma online e iii. de forma offline.

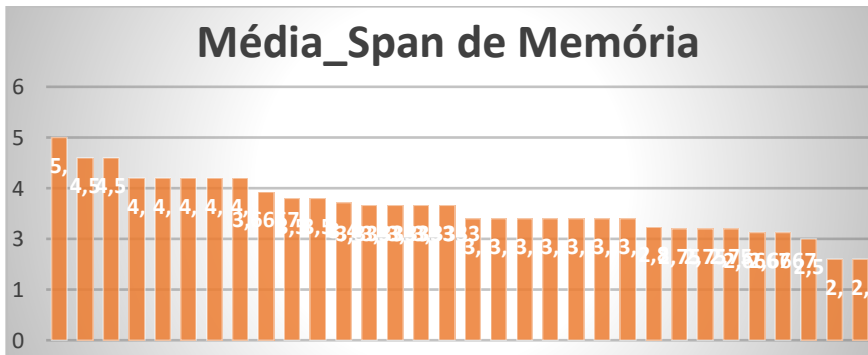
Para a elaboração do experimento selecionamos os substantivos referenciais dos pronomes com mesmo tamanho do segmento crítico

(pronome anafórico)⁶⁴ – com 04 letras e 02 sílabas e também no plural; controlamos o segmento pós-crítico (verbos) - com tamanho entre 05 e 12 letras e entre 03 e 05 sílabas; realizamos um julgamento de plausibilidade das sentenças.

5.2 Apresentação e discussão dos resultados

Resultados dos níveis de memória de trabalho obtidos com a VCPRST-PB:

Gráfico 1 - Média de acc do Span de Memória



Fonte: Os autores (2021)

A medida apresentada no eixo Y do gráfico 01 é o span (capacidade) de memória de trabalho dos participantes. Notamos então que, na medida em que a quantidade de itens a serem recordados pela memória aumenta, mais difícil se torna a sua recuperação e que os

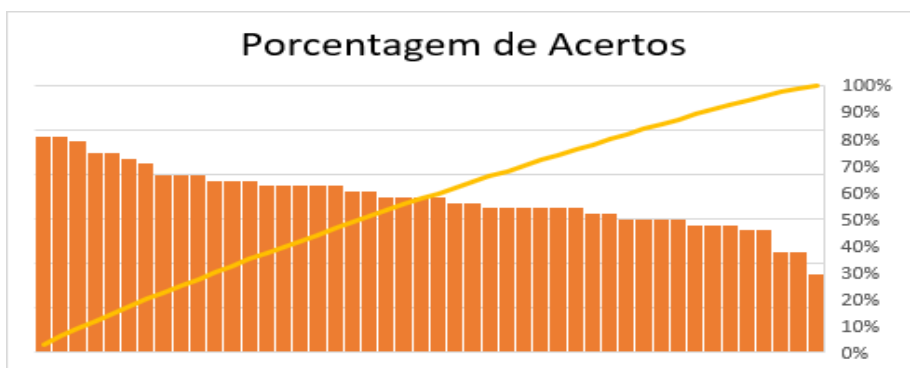
⁶⁴ Para essa seleção consultamos o corpus Léxico do Português Brasileiro – LexPorBR (Estivalet, Meunier, 2015).

participantes tendem a reter apenas 3 ou 4 itens por série. Poucos participantes conseguiram memorizar ao menos uma vez todas as palavras dos conjuntos de 6 frases.

De modo geral, percebemos que a pontuação proposta por Vasconcelos *et al.* (2019) tem uma medida criteriosa do número total de palavras recordadas e leva em consideração a capacidade de memória ao longo das 5 séries. Tornando-se uma medida assertiva ao seu uso para aferição de capacidade de memória.

Índice de Acertos no Teste Cloze

Gráfico 2 - Porcentagem de Acertos no Teste Cloze



Fonte: Os autores (2021)

O gráfico acima apresenta as porcentagens do índice de acertos dos participantes. Percebemos que a porcentagem, em sua maioria, está acima de 57%. Assim, os resultados mostraram índices satisfatórios no tocante à capacidade leitora dos indivíduos. Conforme parâmetro de Bormuth (1968), a maioria dos participantes se encontra em *nível independente* de leitura (rendimento superior a 57% de acertos),

indicando que há maior competência leitora por parte desses sujeitos quando comparados aos que obtiveram menor pontuação. Talvez, melhores níveis de proficiência sejam fatores indicativos de melhor processamento da correferência anafórica.

Os dados adquiridos no experimento de Correferência Pronominal: Sintagmas Nominais Complexos foram correlacionados aos dados da VCPRST-PB e do Teste Cloze por meio da análise de Análise dos Modelos Mistos. Com os dados obtidos em cada experimento e as medidas padronizadas pelo cálculo do z-score⁶⁵, pudemos correlacionar os níveis de capacidade de retenção da informação na memória de trabalho, estabelecer uma pontuação para a compreensão leitora dos indivíduos e obter dados passíveis de aferição sobre a correferência anafórica dos sintagmas complexos, estabelecida pelos sujeitos para avaliar as hipóteses propostas inicialmente. A análise correlacionada dos dados apontou o efeito das variáveis e a interrelação entre elas, conforme reportamos nas tabelas a seguir:

Tabela 2 - Análise dos Modelos Mistos – Média RT Segmento Crítico (prônimo anafórico):

	Estimativa	Erro Padrão	GL	t-valor	Pr(> t)
(Intercept)	552.813	16.263	34.141	33.993	<2e-16 ***
condição isso	3.844	14.352	43.310	0.268	0.7901
condição tudo	5.964	16.313	42.966	0.366	0.7164

⁶⁵ O Z-score é o número de desvios padrão abaixo ou acima da média da população da amostra.

Teste Cloze	-31.951	14.480	23.303	-2.207	0.0375 *
Span de Memória	12.911	16.754	16.692	0.771	0.4517

Os dados acima reportados corroboram a hipótese *i. o nível de compreensão leitora interfere no processamento da correferência anafórica a ser estabelecido*. Pois quando a capacidade de leitura aumenta, o tempo de reação do segmento crítico diminui. Com relação a hipótese *ii, de que a capacidade de retenção da memória de trabalho interfere no tempo de leitura da anáfora*, não foi verificado com esse experimento que há interferência da carga de memória de trabalho. Assim, se o sujeito apresenta boa competência leitora, consegue processar as retomadas com mais facilidade, independentemente do tamanho do antecedente anafórico e da capacidade individual de memória.

De tal modo, Morais (2013) afirma que o ato de ler exige de leitores mais competentes capacidades cognitivas gerais, dentre essas, capacidades linguísticas de recuperar anáforas e de relacionar informações de frases diferentes de modo a extrair sentido delas. Pois, pela continuidade referencial estabelecida entre os termos, as anáforas permitem a continuidade da informação, e, com frequência, se mostram como dificuldade importante para a competência leitora. (Morais, 2013).

Ainda, conforme Ferrari-Neto (2020) avaliou em seu estudo exploratório, as diferenças individuais podem afetar o processamento, a compreensão textual e uma melhor compreensão leitora poder remeter

a estratégias mais eficientes de leitura. Desse modo, as habilidades individuais dos leitores podem estar interferindo no processamento da retomada anafórica.

Para a hipótese *iii. de quanto mais complexo for o sintagma correferente, maior será o tempo de leitura*, os dados da tabela 03 (reportados no segmento pós-crítico) mostram efeito de condição contrários à nossa hipótese, sendo menor o tempo de reação nas condições com sintagmas nominais complexos (isso e tudo). As estimativas negativas nessas condições indicam que o tempo diminui quando comparamos a condição “eles” à condição “tudo” e “eles x isso”. Provavelmente, isso ocorre devido ao tamanho do verbo que, no caso dos sintagmas complexos, está no singular, diferentemente da condição dada pelo pronome “eles” (com verbo no plural). O traço de concordância marcado (traço de plural) também parece interferir nos resultados encontrados pois as condições “isso” e “tudo” apresentam traço de concordância não marcados. Portanto, o processamento da concordância parece pesar mais do que o da referência em si. Esse é um indicativo importante em estudos que controlem a questão do número.

Tabela 3 - Análise dos Modelos Mistos – Média Segmento Pós-Crítico (verbo):

	Estimativa	Erro Padrão	GL	t-valor	Pr(> t)
(Intercept)	582.00	15.84	66.88	36.753	< 2e-16 ***

condição isso	-56.46	11.98	471.7 9	-4.712	3.24e-06 ***
condição tudo	-38.37	12.00	471.7 3	-3.198	0.00148 **
Teste de Cloze	-19.82	16.48	43.09	-1.203	0.23570
Span de Memória	16.94	14.87	42.73	1.139	0.26112

Tabela 4 - Análise dos Modelos Mistos – Média Tempo de resposta à sonda

	Estimativa	Erro Padrão	GL	t-valor	Pr(> t)
(Intercept)	14.275.614	53.7705	37.6919.	26.549	<2e-16 ***
condição isso	-7.2911	42.0054	30.9510	-0.174	0.863
condição tudo	27.7849	42.7437	36.6076	0.650	0.520
Teste de Cloze	-0.6169	54.5277	10.6843	-0.011	0.991
Span de Memória	-10.8986	52.6352	15.5213	-0.207	0.839

Ao correlacionar o tempo de resposta à pergunta controle (sonda), que está relacionada a nossa hipótese *iv. ao realizar a leitura de termos correferenciais nas frases, o sujeito retoma o sintagma*

relacionado para melhor compreender o que foi lido, vemos que os dados reportados na tabela 04 não mostram efeito significativo. Sugerindo que o tipo de pronome não afeta o tempo de processamento da sonda. Assim, independentemente do tamanho do antecedente, a sonda parece ser processada do mesmo jeito.

Considerações finais

Esta pesquisa buscou investigar se sintagmas nominais complexos, quando comparados a sintagmas simples e sem referente explícito, interferiam no processamento da retomada anafórica e a relação destes com a memória de trabalho e a competência leitora. Com a correlação dos dados vimos que os níveis de competência leitora influem no processamento da retomada anafórica e que, mesmo não sendo possível inferir influencia da memória de trabalho nesse processo, ela se torna importante por ser uma medida de verificação da capacidade de span individual. Além disso, a memória de trabalho está ligada a vários aspectos que envolvem leitura e processamento.

Por sua vez, o processamento da concordância, apesar de não afetar o processamento da retomada em si, parece influenciar mais nos dados do que o tipo de retomada anafórica. Assim, estudos sobre o processamento da concordância na correferência anafórica devem controlar a questão do número para obtenção de dados mais refinados. Desse modo, os dados obtidos com este estudo exploratório fornecem informações importantes sobre o tema em questão e podem servir de conhecimento para pesquisas futuras que tenham interesse na mesma área.

Referências

ARAÚJO, A. M. **Processamento e aquisição das relações correferenciais:** Uma investigação sobre as relações entre linguagem e memória de trabalho com crianças e adultos. João Pessoa, Paraíba. Dissertação de mestrado em linguística. UFPB, 2019.

BADDELEY, A. He episodic bufer: a new component of working memory? Trends in Cognitive Sciences, vol. 4, n. 11, p. 417-423, November 2000._____. Memória de Trabalho. In: **Memória**. Allan Baddeley. Michael w. Eysenck, Michael C. Anderson; tradução: Cornélia Stolting; revisão técnica: Fernando Benetti, Jociane de Carvalho Myskiw, Siomara da Cruz Monteiro. Porto Alegre: Artmed. p. 54-82. 2011.

BADDELEY, A.; HITCH, G.J. Working Memory. In: BOWER, G. (ed.) **Recent Advances in Learning and Memory**. New York, 1974.

BORMUTH, R. J. Cloze test readability: Criterion reference scores. **Journal of Educational Measurement**, 5, 189-196, 1968.

DANEMAN, M., & CARPENTER, P.A. Individual differences in working memory and Reading. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, 19, 450- 467, 1980.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura:** como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

ESTIVALET, G. L.; MEUNIER, F. **The Brazilian Portuguese Lexicon:** An instrument for psycholinguistic research. PLoS ONE, 10(12), e0144016. 2015.

FERRARI-NETO, José. A estrutura do parágrafo na compreensão leitora: um estudo exploratório. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 45, n. 82, p. 136-149, jan. 2020. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/14349>>.

Acesso em: 20 dez. 2020.
doi:<https://doi.org/10.17058/signo.v45i82.14349>.

FERRARI-NETO, J. & CORREIA, D. V. Minimalismo em um enfoque psiccolinguístico: os princípios de ligação e sua atuação no processamento on-line da correferência. **Cadernos de Letras da UFF** - Dossiê: Anáfora e correferência: temas, teorias e métodos n 173 o 49, p. 155-173, 2014.

GABRIEL, R. Letramento, alfabetização e literacia: um olhar a partir da ciência da leitura. **Revista Prâksis**, Novo Hamburgo, v. 2, p. 76-88, nov, 2017. ISSN 2448-1939.

GABRIEL, R.; MORAIS, J. A leitura compartilhada na família e na escola. In: FLÔRES, O. C.; GABRIEL, R. (org.). **O que precisamos saber sobre a aprendizagem da leitura**: contribuições interdisciplinares. Santa Maria: Ed. UFSM, 2017. p. 23-48.

GABRIEL, R.; MORAIS, J.; KOLINSKY, R. A aprendizagem da leitura e suas implicações sobre a memória e a cognição. **Ilha do Desterro**, v.69, n.1, p. 061-078, Florianópolis, jan/abr, 2016.

JUST, M. A.; CARPENTER, P. A. A theory of reading: From eye fixations to comprehension. **Psychological Review**, 87 (4), 329-354, 1978._____. A Capacity Theory of Comprehension: Individual Differences in Working Memory. **Psychological Review**, 99(1), 122-149, 1992.

LEITÃO, M.M.; SIMÕES, A.B.G. A influência da distância no processamento correferencial de pronomes e nomes repetidos em português brasileiro. **Veredas on-line**, v. 1, p. 262-272, 2011.

LIMA, J. N.; Souza, F. G. C. Alguns fatores relevantes no processamento da correferência intersentencial. **Revista Escrita** (PUCRJ. Online), v. 21, p. 1-14, 2016.

MILLER, G. A. The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. **Psychological Review**, 63(2), 81-97, 1956.

MITKOV, R. **Anaphora Resolution**. Pearson education limited, London, 2002.

MORAIS, J. **Criar leitores: para professores e educadores**. São Paulo: Manole, 2013.

RODRIGUES, C. Contribuições da memória de trabalho para o processamento da linguagem: Evidências experimentais e clínicas. **Working Papers em Linguística**, UFSC, 5, 124-144, 2001.

SCHEFFER, B. E.; GONÇALVES, H. A.; ABREU, E. S. O papel da memória de trabalho na compreensão leitora. In: **Avaliação neuropsicológica cognitiva: memória de trabalho**. Volume 4. Org. Natália Martins Dias, Tatiana Pontrelli Mecca. São Paulo: Memnom. 2019.

TAYLOR, W. L. **Cloze procedure: A new tool for measuring readability**. Journalism Quarterly, 30, 415-433. Witkin, H. A., Oltman, P. K., Raskin. 1953.

TEXEIRA, M. T. O processamento de anáfora pronominal na leitura: métodos psicolinguísticos. **Letras em Revista: A construção de Sentidos do Texto Estratégias e Perspectivas de Interface**. v.8 n. 01. 2017. Disponível em: <<https://ojs.uespi.br/index.php/ler/issue/view/14>>. Acesso em: 21. Jun. 2018.

VAN DEN NOORT, M.; BOSH, P.; HAVERKOT, M.; HUGDAHL, K. A Standard Computerized Version of the Reading Span Test in Different Languages. **European Journal of Psychological Assessment**, 24(1), 35-42. 2008.

VASCONCELOS, L. F. N.; ALMEIDA, P. de A.; ESTIVALET, G. L.; FERRARI-NETO, J. Teste de Memória de Trabalho de Leitura: Versão Computadorizada Padronizada do Reading Span Test para o Português Brasileiro. **Proceedins of STIL**, 2019.

**AVALIAÇÃO EDUCACIONAL:
SUGESTÕES PARA PROFESSORES CONSTRUIREM OU
SELECIONAREM AVALIAÇÕES DE LEITURA E ESCRITA
PARA CRIANÇAS**

Gabriella Koltermann⁶⁶

Jerusa Fumagalli de Salles⁶⁷

Introdução

O professor em sala de aula precisa estar atento e apto a monitorar o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita de seus alunos e, para isso, lança mão de ferramentas. Quais seriam estas ferramentas? As que já são trazidas nos livros didáticos? Aquelas que a própria escola constrói? Este mesmo professor já se perguntou se as ferramentas de avaliação que ele está usando são as mais adequadas para investigar os processos específicos de leitura e da escrita? Como se analisa a qualidade de um processo avaliativo? E como se avalia a qualidade das ferramentas de avaliação? Outros questionamentos importantes são: Porque e para que avaliar? Qual a finalidade destas avaliações? Qual a periodicidade das mesmas? O que se faz com seus

⁶⁶ Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: gabikoltermann@gmail.com

⁶⁷ Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: jerusafsalles@gmail.com

resultados? O que o aluno precisa saber dos resultados de sua avaliação? Ainda, questiona-se porque as avaliações que se usa nos contextos de pesquisa e clínicos não são usadas no contexto escolar? Algumas delas não poderiam ser adaptadas para a avaliação educacional? Quais as vantagens e desvantagens de usar avaliações que já são consagradas na literatura? Quais as vantagens e desvantagens de se construir as ferramentas de avaliação na própria escola? Considerando esses prementes questionamentos, este capítulo visa discutir sobre a avaliação educacional e critérios importantes para a escolha e desenvolvimento adequados de protocolos de avaliação da leitura e da escrita em crianças, tendo como foco os anos iniciais de escolarização - base para o desenvolvimento da aprendizagem nos anos posteriores. Espera-se, assim, orientar profissionais do contexto escolar e promover uma reflexão quanto ao processo de avaliação das habilidades de leitura e escrita de crianças, tão importante para melhores desfechos educacionais.

A avaliação educacional

Toda avaliação é um processo. Enquanto processo, inclui as seguintes ações: (a) tomada de decisão sobre que passos realizar para atingir determinado objetivo; (b) coleta de informação; (c) interpretação das informações coletadas; e (d) desenvolvimento de uma ação (ou tomada de decisão) fundamentada nas etapas anteriores (Santos, 2008). Segundo Santos (2016) existiriam duas funções essenciais da avaliação educacional: avaliar para ajudar a aprender e avaliar para sintetizar a

aprendizagem. O primeiro refere-se a um propósito formativo, o segundo, somativo. As avaliações somativas (*assessments of learning*) mensuram o domínio do aprendizado pelo aluno, ocorrendo frequentemente ao final da unidade de conteúdo estudada. Em contrapartida, as avaliações formativas (*assessments for learning*) e as avaliações do tipo *screening* procuram monitorar o progresso do aluno e gerar *feedbacks* e são extremamente importantes para guiar o desenvolvimento da aprendizagem quando articuladas adequadamente com as avaliações somativas/classificatórias (Santos; Sella; Ribeiro, 2019; Spear-Swerling, 2015).

A avaliação formativa é, sobretudo interativa, desenvolvendo-se conjuntamente com atividades de aprendizagem e envolvendo uma reflexão sobre essas (Santos, 2016). Os professores desempenham papéis cruciais na concepção e implementação da avaliação formativa. O sucesso desta avaliação depende de como os professores percebem e implementam as atividades nas salas de aula (Yan et al., 2021). A forma de coleta de informações em um contexto formativo pode ser muito diversa: desde um processo muito informal a outro mais formal, com pontos negativos e positivos inerentes a cada um. No entanto, a informalidade traz importantes pontos negativos no que se refere à completude da informação disponível para cada aluno, bem como da equidade de tratamento, isto é, de se dispor de igual tipo de informação para todos os alunos (Santos, 2016). Nesse ponto, insere-se a importância de um processo formal de avaliação na sala de aula com a finalidade formativa.

Avaliações de *screening*, especificamente, vêm sendo bastante estudadas nos últimos anos. O *screening* no contexto educacional deve ser definido como uma avaliação rápida (cerca de 5 minutos) em todos os alunos de uma dada sala de aula. Este conceito corresponde ao *screening* universal no modelo cada vez mais aplicado mundialmente de Resposta à Intervenção (da sigla em inglês, *Response to Intervention* - RTI; para saber mais sobre este modelo é possível consultar Almeida; Piza; Cardoso; Miranda, 2016 E Batista; Pestun, 2019). Brevemente, o modelo RTI inclui *screening* universal (todos os alunos ainda na pré-escola, no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental - EF), instrução (em Nível I) baseada em evidências, monitoramento de progresso contínuo para alunos de alto risco (identificados pelo *screening*) e mecanismos para intensificar intervenções para alunos que demonstrarem resposta inadequada à instrução de qualidade (Miciak; Fletcher, 2020). A fim de mitigar o risco e o desenvolvimento de graves dificuldades de aprendizagem que podem resultar do adiamento da intervenção precoce, sugere-se que os professores que têm acesso imediato à criança realizem métodos de *screening* periodicamente desde anos escolares iniciais, como aqueles que avaliam a leitura e a escrita (Fletcher; Francis; Foorman; Schatschneider, 2020).

Avaliação educacional da leitura e da escrita em crianças

O recente Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (RENABE; Brasil, 2021) aponta que tanto a leitura quanto

a escrita são construtos multidimensionais e complexos, e devem ser formal e explicitamente ensinados por professores com base em evidências científicas. Ou seja, é necessário que professores desenvolvam práticas em sala de aula considerando o que estudos científicos demonstram como efetivas para a aprendizagem da leitura e da escrita (para uma revisão de evidências é possível consultar o RENABE; Brasil, 2021). Aliado a uma instrução efetiva, cada vez mais políticas de alfabetização, como a atual Política Nacional de Alfabetização (PNA; Brasil, 2019) brasileira, vem enfatizando a importância do processo avaliativo periódico e de qualidade nas escolas. Estas não devem apenas ensinar habilidades acadêmicas, mas cabe-lhes também mensurar o sucesso de cada criança em adquirir essas habilidades (Brasil, 2021). No entanto, comumente, surgem questionamentos de professores: Que processos/níveis da leitura e da escrita uma avaliação deve englobar? Principalmente, como selecionar ou construir, na prática, avaliações da leitura e escrita de qualidade nas escolas que complemente as avaliações já realizadas (de maneira formal, como as somativas, e informal, como por meio da observação)? Algumas possíveis respostas a essas perguntas serão abordadas abaixo.

Que processos/níveis da leitura e da escrita uma avaliação educacional deve englobar?

Dominar o sistema de escrita não é uma tarefa tão simples, pois trata-se de uma nova forma de representar a língua. Conhecer o

funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve, entre outras habilidades cognitivas, uma consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras e etc. (Brasil, 2018). Do ponto de vista cognitivo, para alcançar o propósito final da leitura, a compreensão textual e a reflexão sobre um texto, são necessárias muitas competências anteriores, que incluem o desenvolvimento adequado de habilidades de decodificação de palavras e da fluência de leitura. Nesse sentido, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC; Brasil, 2018), o eixo da leitura no EF pressupõe o uso de habilidades leitoras que exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes ao longo dos anos, envolvendo processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento) inicialmente a processos de compreensão (estabelecimento de relações e inferência) e de reflexão sobre o texto posteriormente. Subjacentes a cada um desses processos de leitura e escrita, há outras habilidades cognitivas necessárias, como as relacionadas à linguagem oral (e.g., compreensão oral, consciência fonológica e vocabulário), velocidade de acesso lexical, e memória de trabalho verbal (Fletcher; Lyons; Fuchs; Barnes, 2019), estabelecendo-se uma grande rede de competências que precisam ser recrutadas para que um indivíduo possa ser considerado um leitor e escritor proficiente. Para isso, a escola deve ser o ambiente-chave para estimular o desenvolvimento dessas habilidades, tanto por meio de práticas de ensino como por meio de práticas de

acompanhamento/avaliação/monitoramento do processo de aprendizagem do aluno.

Ainda, a BNCC (Brasil, 2018) indica que as habilidades e competências do aluno alfabetizado incluem: (a) compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação); (b) dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursivas); (c) conhecer o alfabeto; compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; (d) dominar as relações entre grafemas e fonemas; (e) saber decodificar palavras e textos escritos; (f) saber ler, reconhecendo de forma automática as palavras; e (g) ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto, desenvolvendo assim fluência de leitura. Estas habilidades deveriam, portanto, estar desenvolvidas até o 2º ano do EF (Brasil, 2018). De forma mais abrangente que a BNCC, incluindo a compreensão leitora e a produção escrita como pilares da alfabetização, a PNA (Brasil, 2019) brasileira inspirada no *National Reading Panel* (2000) dos Estados Unidos, estabelece seis pilares da alfabetização que incluem: a consciência fonêmica (conhecimento das menores unidades fonológicas da fala [fonemas] e a capacidade manipulá-las intencionalmente); instrução fônica sistemática; fluência em leitura oral; desenvolvimento de vocabulário; compreensão de textos e a produção escrita (nível da letra, palavra, frase e texto). Segundo esta Política, a avaliação e o monitoramento de todas estas habilidades, em conjunto com a instrução fônica sistemática, forneceriam uma base sólida para o desenvolvimento da alfabetização.

Como avaliar habilidades de leitura e escrita em sala de aula?

Uma das opções da escola pode ser escolher um instrumento já desenvolvido ou adaptado para o contexto brasileiro. Vantagens dessa abordagem incluem a seleção de um instrumento que já tenha sido cuidadosamente construído por pesquisadores brasileiros, muitas vezes já aplicados na população-alvo (estudos pilotos) e adaptados às necessidades do contexto escolar assim como avaliado em suas propriedades psicométricas. Muitas vezes a construção de um instrumento válido e fidedigno envolve muitos anos de estudo teórico e trabalho em coleta de dados por parte de pesquisadores, avaliação de juízes, análise de dados e etc. Assim, optar por escolher por um instrumento já disponível na literatura nacional pode trazer maior respaldo às informações coletadas. Abaixo encontra-se uma tabela com algumas opções de instrumentos, idade da população-alvo, competências avaliadas e evidências psicométricas disponíveis. Ressalta-se que o objetivo não foi uma lista exaustiva com tudo que está publicado na literatura. São alguns exemplos.

Tabela 1 - Alguns instrumentos de rápida aplicação publicados na literatura nacional brasileira

Teste	Idade-alvo	Competências avaliadas	Evidências Psicométricas
-------	------------	------------------------	--------------------------

Dyslexia Early Screening Test - Second edition (Dest-2; Matta; Befi-Lopes, 2015)	4 anos e 6 meses até 6 anos e 5 meses	Discriminação fonêmica, estabilidade postural, rima, dígitos, nomeação de dígitos, nomeação de letras, ordem de sons, cópia de formas, atenção, vocabulário, coordenação visuomotora	Adaptado para o contexto brasileiro e apresentou evidências preliminares adequadas (Matta; Befi-Lopes, 2015)
Escala de Leitura e Escrita (Ele; Bassôa, et al., 2021)	1º ao 5º anos do EF	Tem como base a versão atual do Manual Diagnóstico Estatístico dos Transtornos Mentais da Associação Americana de Psiquiatria (DSM-5). Essa escala é respondida pelo professor	Evidências psicométricas adequadas em alunos do 3º ano do EF (Bassôa et al., 2021)
Fluência de Leitura Oral (Martins; Capellini, 2021)	3º a 5º anos do EF	Analisa-se a fluência de leitura do aluno em 1 minuto	Foi possível classificar alunos de 3º, 4º e 5º anos (Martins; Capellini, 2021)
Teste para Identificação de Sinais de Dislexia (TISD; Alves et al., 2015)	8 a 11 anos	Consiste em 8 subtestes: Leitura, Escrita, Atenção, Cálculo, Habilidades motoras, Consciência Fonológica, Nomeação Rápida e Memória de curto prazo	O TISD foi capaz de indicar o grupo de crianças com dislexia (Alves; Nakano; Lima; Ciasca, 2018)
Triagem de identificação precoce baseada no teste Dibels 6th Edition (Von Fritsch; Silva; Sanchez, 2021)	1º ano do EF	Fluência de Nomeação de Letras, a Fluência do Som Inicial, Fluência de Segmentação de Fonema, Fluência de Pseudopalavras, Fluência de uso de palavras	Um estudo piloto foi realizado com crianças do 1º ano do EF e demonstrou ser eficaz para identificar crianças em risco para dislexia (Von Fritsch et al., 2021)

<p>Tarefa de Decodificação de palavras (Lúcio et al., 2018)</p>	<p>2º a 5º anos do EF</p>	<p>Avalia a decodificação de palavras</p>	<p>Encontraram-se altos níveis de acurácia dos itens do instrumento para crianças com habilidades de decodificação dentro do esperado para a idade e escolaridade. Análises por meio da Teoria de Resposta ao Item (TRI) selecionaram 24 itens, os quais apresentaram baixa a moderada discriminação e índices de dificuldades (Lúcio et al., 2018)</p>
<p>Reading Decision Test - (RDT; Pinheiro, 2011; Pinheiro et al., 2015)</p>	<p>1º a 5º anos do EF</p>	<p>Este teste é formado por três subtestes (letras, palavras e sentenças), apresentando nível crescente de dificuldade e cada um deles duas formas equivalentes</p>	<p>Os subtestes da versão brasileira do RDT apresentam propriedades psicométricas iniciais adequadas (Pinheiro, 2011; Pinheiro et al., 2015)</p>
<p>Tarefa de reconhecimento das letras (Justi; Cunha; Justi, 2020)</p>	<p>Educação Infantil</p>	<p>Apresenta duas versões (uma com 26 letras do alfabeto e outra com 15 letras)</p>	<p>Ambas as versões podem ser utilizadas para rastrear crianças com dificuldades de leitura e de escrita (Justi et al., 2020)</p>
<p>Teste de Desempenho Escolar (TDE; Stein; Giacomoni; Fonseca, 2019).</p>	<p>Normas para aplicação coletiva dos subtestes de escrita e aritmética do 4º ao 9º ano escolar</p>	<p>Avaliação de habilidades de escrita e matemáticas</p>	<p>Evidências psicométricas adequadas (Stein et al., 2019)</p>

<p>PROLEC - Provas de Avaliação dos Processos de Leitura (Capellini; Oliveira; Cuetos, 2010)</p>	<p>2º ao 5º ano do EF</p>	<p>Contém a avaliação de compreensão leitora de orações e de pequenos textos adicionalmente à leitura de palavras/pseudopalavras e decisão lexical. A bateria completa apresenta duas versões: 1) aplicação individual e 2) aplicação coletiva</p>	<p>Apresenta evidências psicométrica adequadas (Capellini et al., 2010)</p>
<p>PROHMELE: Provas de habilidades metalinguísticas e de leitura (Cunha; Capellini, 2009)</p>	<p>1º ao 4º ano escolar</p>	<p>As provas de habilidades metalinguísticas incluem habilidades silábicas e fonêmicas. A segunda parte inclui leitura de palavras reais e de pseudopalavras</p>	<p>O desempenho no teste aumenta com a escolarização e o instrumento permite diferenciar o desempenho de crianças com e sem dificuldades em habilidades metacognitivas e leitura (Cunha; Capellini, 2009)</p>
<p>TCLPP - Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (Seabra; Capovilla, 2010)</p>	<p>Existem normas para crianças brasileiras de 2º a 5º ano escolar</p>	<p>Avalia a competência de leitura silenciosa de palavras isoladas. permite interpretar os dados do padrão de leitura específico da criança e inferir o estágio de desenvolvimento em que ela se encontra e as estratégias de leitura (ideovisual ou logográfica, perilexical ou fonológica, lexical) prevalentes</p>	<p>O teste permite diferenciar os desempenhos para cada ano (Seabra; Capovilla, 2010)</p>

<p>Coleção de Avaliação Neuropsicológica da Leitura e da Escrita (ANELE; (Basso; Miná; Piccolo; Salles, 2018; Corso; Piccolo; Miná; Salles, 2017; Salles; Piccolo; Miná, 2017)</p>	<p>A depender do instrumento em questão</p>	<p>O ANELE 1 (Leitura de Palavras e Pseudopalavras Isoladas - LPI) pode ser utilizado selecionando-se algumas palavras (de acordo com critérios teóricos, por exemplo). No ANELE 2 (Compreensão de Leitura Textual - COMTEXT) é possível utilizar apenas questões sobre o texto para avaliar a compreensão textual. O ANELE 5 (Fluência de Leitura Textual - AFLeT) possui uma versão de avaliação da fluência de leitura em 1 minuto</p>	<p>Todos os volumes apresentam evidências psicométricas (validade e fidedignidade) adequadas (Basso et al., 2018; Corso et al. 2017; Salles et al., 2017)</p>
--	---	---	---

Nota: Tabela desenvolvida pelas autoras.

Estes são apenas alguns exemplos de instrumentos de rápida aplicação que podem ser utilizados para avaliação da leitura e da escrita também em contexto escolar (além dos contextos clínico e de pesquisa). Mais opções de instrumentos podem ser consultadas no Capítulo 8 do RENABE (Brasil, 2021).

A seleção de um ou outro instrumento/procedimento irá depender dos objetivos ou escopo da avaliação, do tempo que o professor dispõe para aplicação e para correção/interpretação dos dados, da familiaridade com o aporte teórico de base, entre outros fatores (Brasil, 2021). Um instrumento pode ter boas propriedades psicométricas, mas pode ser usado por profissionais de maneira que não são apoiadas pelos propósitos do instrumento. Por exemplo, um

instrumento válido para determinar o risco associado ao desenvolvimento de habilidades sociais pode não ser válido para determinar se a criança apresenta o risco de ter dificuldades de leitura (Petscher et al., 2019). É necessário, portanto, estar atento tanto às características e evidências próprias do teste como para o contexto em que será aplicado. Há responsabilidades mútuas para aquele que desenvolve um teste adequado do ponto de vista psicométrico para o uso, e a do profissional que irá aplicá-lo, de fato.

Importante considerar também que os escores quantitativos podem não representar de forma totalmente informativa o funcionamento da criança naquela determinada habilidade leitora ou escrita, bem como podem não informar de forma complementar o que a observação do professor e as avaliações somativas já indicam. Por isso, tem sido cada vez mais valorizado na neuropsicologia a análise qualitativa do desempenho do indivíduo, na qual a interpretação dos tipos de erros (aplicado aos casos de avaliação da leitura e da escrita), por exemplo é uma das técnicas mais empregadas (Fonseca; Jacobsen; Pureza, 2016). Essa análise pode ser especialmente útil para entender melhor quais as dificuldades específicas que a criança possui no ato de ler ou escrever, bem como o estágio da leitura e da escrita em que ela se encontra.

A escolha por desenvolver uma avaliação educacional da leitura e da escrita também traz vantagens e desvantagens. As vantagens referem-se, por exemplo, à não precisar fazer a compra de testes (muitas vezes estes estão disponíveis apenas de modo comercializado). Por outro lado, é necessário que o professor tenha conhecimento da ciência

cognitiva da leitura e os processos cognitivos subjacentes ao desempenho em literacia. Desenvolver um protocolo de avaliação por meio de tarefas não é fácil, e deve ser realizado com cuidado. Abaixo, encontra-se uma tabela (Tabela 2) com exemplos de tarefas a serem desenvolvidas que avaliam habilidades de leitura e escrita no EF.

Tabela 2 - Exemplos de tarefas a serem desenvolvidas que avaliam habilidades de leitura e escrita.

Habilidades leitoras e escritas	Exemplos de tarefas a serem desenvolvidas
Conhecimento letra- nome e letra-som	Identificar letras isoladas: -Produzir sons para uma certa quantidade de letras isoladas -Pronunciar e escrever pseudopalavras -Escrever letras isoladas apresentadas oralmente
Reconhecimento/Decodificação de palavras	-Ler uma lista de palavras e pseudopalavras isoladas (de forma cronometrada ou não)
Fluência de leitura	-Leitura silenciosa de uma série de sentenças curtas e indicar se elas são verdadeiras ou falsas (cronometrado) -Ler uma passagem (texto) de forma oral o mais rápido que conseguir (cronometrado) -Ler oralmente uma lista de palavras ou pseudopalavras (cronometrado)
Escrita de letras/palavras	-Escrever letras isoladas ditadas pelo examinador ou escrever palavras ditadas -Escolher uma palavra corretamente escrita em meio a três outras palavras erradas

Compreensão de leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Ler uma passagem/textos (de variados gêneros textuais) silenciosamente e responder às perguntas com base no trecho (pode ou não ser acessível/visível para o aluno ao responder às perguntas) - Ler uma passagem (texto) em que falta uma (algumas) palavra(s) ou frase(s), e fornecer a(s) palavra(s) que falta(m) - Ler três frases em silêncio. Uma correta e outras duas que contêm uma palavra que torna a frase ilógica (por exemplo, “A chuva escreve”) e circular a frase que faz sentido
Produção textual escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Produzir textos de variados gêneros textuais

Nota. Tabela adaptada de Lindstrom (2018)

Considerações Finais

O conhecimento atual sobre os preditores de desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, a eficácia da intervenção precoce e os inúmeros efeitos adversos dos déficits em leitura e escrita (ainda na infância e além dela) revelam uma demanda por uma abordagem preventiva proativa, ao invés de uma abordagem dirigida ao déficit (Poulsen; Nielsen; Juul; Elbro, 2017; Sanfilippo et al., 2020). Dessa forma, o atual modelo de "fracasso" deve ser substituído por um modelo de "apoio" que permite triagens/avaliações também no contexto escolar (Sanfilippo et al., 2020).

No Brasil, existem defasagens de políticas públicas que envolvem a questão da identificação precoce, pois não existem projetos ou ações voltadas para a absorção da demanda de déficits de aprendizagem dentro da própria escola. Esta dificuldade torna mais difícil a implementação de um processo avaliativo para identificação

precoce. Quando identificados esses alunos com dificuldades, há uma necessidade correspondente de intervenções, tais como modelos de RTI, juntamente com a necessidade de uma mudança estrutural e prática completa dentro da sala de aula para modificar a tradição profundamente enraizada de “esperar falhar para agir” (Martins; Capellini, 2021). Por outro lado, felizmente, novas formas de implantação da triagem de dificuldades de leitura e formação continuada de professores para garantir o domínio das metodologias de acompanhamento do progresso e avaliação do desempenho dos alunos estão começando a surgir (Brasil, 2021; Martins; Capellini, 2021). Como já mencionado anteriormente, a atual PNA (Brasil, 2019) a qual trouxe consigo o RENABE (Brasil, 2021) são documentos que estão alinhados com muitas práticas internacionais bem-sucedidas nas quais o Brasil pode (e deve) se inspirar. Estes documentos salientam, de modo principal, a necessidade de uma prática educacional baseada em evidências, que começa com uma instrução construída no que dizem os dados da ciência cognitiva da leitura, e com a prática de avaliação e monitoramento periódicos e de qualidade.

Comparado até mesmo com outros países em desenvolvimento, há um número considerável de crianças com desempenho abaixo do esperado para a sua escolaridade em competências leitoras e de escrita no Brasil (INEP, 2019a; 2019b). Esses dados indicam que algo não está funcionando de modo eficiente na prática educacional brasileira atual e, por isso, deve haver, ao mínimo, um espaço para reflexão por parte de formuladores de políticas públicas e também no contexto escolar (direção e professores, por exemplo) sobre como aprimorar o processo

de ensino-aprendizagem de crianças. A realidade de baixo desempenho geral e altos índices de dificuldades acadêmicas em crianças deve ser modificada urgentemente. Uma boa notícia é que essa mudança pode começar dentro das salas de aula, com práticas de avaliação educacional que venham a contribuir para a promoção da aprendizagem e identificação precoce de dificuldades em leitura e escrita.

Referências

ALMEIDA, R. P.; PIZA, C. J. M. T.; CARDOSO, T. S. G.; MIRANDA, M. C. Prevenção e remediação das dificuldades de aprendizagem: Adaptação do modelo de resposta à intervenção em uma amostra brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, p. 611 – 630, 2015.

ALVES, R. J. R.; LIMA, R. F.; SALGADO-AZONI, C. A.; CARVALHO, M. C.; CIASCA, S. M. Identifying Signs of Dyslexia Test: The construction process. **Estudos de Psicologia**, v. 32, n. 3, p. 383-393, 2015.

ALVES, R. J. R.; NAKANO, T. C.; LIMA, R. F.; CIASCA, S. M. Identifying signs of Dyslexia Test: Evidence of criterion validity. **Paidéia**, v. 28, e2833, p. 1 - 9, 2018.

ALVES, R. J. R.; PELLISSON, S.; NAKANO, T. C.; SALGADO-AZONI, C. A.; DIAS, T. L.; CIASCA, S. M. Test for Identification of Signs of Dyslexia: effects of developmental variables. **Avaliação Psicológica**, v. 18, n. 3, p. 219 - 228, 2019.

BASSO, F.; MINÁ, C. S.; PICCOLO, L. R.; SALLES, J. F. AFLET: **Avaliação da fluência de leitura textual - Coleção ANELE 5**. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2018.

BASSÔA, A.; COSTA, A. C.; TOAZZA, R.; BUCHWEITZ, A. Escala para rastreio de dislexia do desenvolvimento: Evidências de validade e fidedignidade. **CoDAS**, v. 33, n. 2, p. 1-10, 2021.

BATISTA, M.; PESTUN, M. S. V. O Modelo RTI como estratégia de prevenção aos transtornos de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, e205929, p. , 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências**. Ministério da Educação: Secretaria de Alfabetização – SEALF, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização – PNA**. 2019.

CAPELLINI, A.; OLIVEIRA, A. M.; CUETOS, F. PROLEC: **Provas de Avaliação dos Processos de Leitura**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010

CORSO, H. V.; PICCOLO, L. R.; MINÁ, C. S.; SALLES, J. F. COMTEXT: **Avaliação da Compreensão da Leitura Textual**. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2017.

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. **PROHMELE – Protocolo de Avaliação de habilidades metalinguísticas e de Leitura**. Rio de Janeiro: Revinter, 2009.

FLETCHER, J. M.; FRANCIS, D. J.; FOORMAN, D. R.; SCHATTSCHNEIDER, C. Early detection of dyslexia risk: Development of brief, teacher-administered screens. **Learning Disability Quarterly**, p. 1 – 13, 2020.

FLETCHER, J. M.; LYONS, G. R.; FUCHS, L. S.; BARNES, M. A. **Learning disabilities: From Identification to Intervention**. 2. ed. London: The Guilford Press, 2019.

FONSECA, R. P.; JACOBSEN, G. M.; PUREZA, J. R. O que um bom teste neuropsicológico deve ter? In SALLES, J. F.; HAASE, V. G. (orgs.) **Neuropsicologia do desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2016, p. 53-62

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Brasil no PISA 2018**: Versão Preliminar, 2019a.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório SAEB, ANA 2016**: Panorama do Brasil e dos Estados, 2019b.

JUSTI, C. N. G.; CUNHA, N.; JUSTI, F. R. R. Letter-name knowledge: Predicting reading and writing difficulties. **Estudos em Psicologia**, v. 37, e180173, p. 1 - 14, 2020.

LINDSTROM, J. H. Dyslexia in the Schools: Assessment and Identification. **Teaching Exceptional Children**, p. 1 – 12, 2018.

LÚCIO, P. S.; MOREIRA, H. C.; KIDA, A. S. B.; CARVALHO, C. A. F., PINHEIRO, A. M. V.; MARI, J. J.; ÁVILA, C. R. B. Word Decoding Task: Item analysis by IRT and within-group norms. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 34, p. 1 – 9, 2018.

MARTINS, M. A.; CAPELLINI, S. A. Identification of struggling readers or at risk of reading difficulties with one-minute fluency measures. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 34, n. 1, p. 1-9, 2021.

MATTA, T. R. G.; BEFI-LOPES, D. M. Brazilian Portuguese adaptation of Dyslexia Early Screening Test - Second edition: preliminary findings. **CoDAS**, v. 27, n. 3, p. 301-303, 2015.

MICIAK, J.; FLETCHER, J. M. The critical role of instructional response for identifying dyslexia and other learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, 2020. 22219420906801.

NATIONAL READING PANEL. **Teaching children to read: An evidenced-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction**. 2000.

PETSCHER, Y.; FIEN, H.; STANLEY, C.; GEARIN, B., GAAB, N., FLETCHER, J. M.; JOHNSON, E. **Screening for Dyslexia**. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Elementary and Secondary Education, Office of Special Education Programs, National Center on Improving Literacy, 2019.

PINHEIRO, E. C. M. **Adaptation of the Reading Decision Test to Brazilian Portuguese in children from the 1st to 5th year**. Dissertação (Mestrado) - Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, 2011.

PINHEIRO, E. C. M.; BARBOSA, T.; MIRANDA, M. C.; BADDELEY, A.; NAVAS, A. L. G. P.; BUENO, O. F. A. Adaptation of the word subtest of the Reading Decision Test (RDT) for Brazilian Portuguese. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 28, n. 1, p. 31 - 40, 2015.

POULSEN, M.; NIELSEN, A.-M. V.; JUUL, H.; ELBRO, C. Early identification of reading difficulties: A screening strategy that adjusts the sensitivity to the level of prediction accuracy. **Dyslexia**, v. 23, n. 3, p. 251–267, 2017.

SALLES, J. F.; PICCOLO, L. R.; MINÁ, C. S. **Manual do Instrumento de avaliação de leitura de palavras e pseudopalavras (LPI)**. São Paulo, SP: Vetor Editora, 2017.

SANFILIPPO, J., NESS, M., PETSCHER, Y., RAPPAPORT, L., ZUCKERMAN, B., & GAAB, N. Reintroducing Dyslexia: Early identification and implications for pediatric practice. **Pediatrics**, e20193046, 2020.

SANTOS, J. J. de S.; SELLA, A. C.; RIBEIRO, D. M. Delineamentos intrassujeitos na avaliação de práticas psicoeducacionais baseadas em evidência. **Psicologia em Estudo**, v. 24, 2019.

SANTOS, L. A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v.24, n. 92, p. 637-669, 2016

SANTOS, L. Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In: MENEZES, L. et al. (Org.). **Avaliação em matemática**: problemas e

desafios. Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, 2008. p. 11-35.

SEABRA, A. G.; CAPOVILLA, F. C. **Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP)**. São Paulo: Editora Memnon, 2010.

SPEAR-SWERLING, L. **The power of RTI and reading profiles: A blueprint for solving reading problems**. Baltimore: Brookes, 2015.

STEIN, L.; GIACOMONI, C.; FONSECA, R. **TDE II** - Teste de Desempenho Escolar 2ª edição. Editora Vetor, 2019.

VON FRITSCH, A.; SILVA, N. S. M.; SANCHEZ, M. G. Triagem de identificação precoce de dificuldades de leitura e de escrita para o primeiro ano escolar - projeto piloto. **Revista CEFAC**, v. 23, n. 3, p. 1 – 10, 2021.

YAN, Z., Li, Z., Panadero, E., Yang, M. Yang, L., & Leo, H. A systematic review on factors influencing teachers' intentions and implementations regarding formative assessment. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, 2021.

3

**OS PERCURSOS
NO CAMINHO**

DIREITO AO LETRAMENTO: POLÍTICAS PÚBLICAS ÀS CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Clarice Beatriz da Costa Söhngen⁶⁸

Introdução

Desde a edição da Declaração dos Direitos Humanos em 1948, foram assegurados os direitos fundamentais às crianças e aos adolescentes como garantia de sua condição humana. Este princípio legal foi endossado em 1959 pela Declaração Universal das Crianças e Adolescentes e, posteriormente acompanhado pela Constituição Federal Brasileira de 1988⁶⁹, bem como consagrado, em 1989, na Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente com seu reconhecimento no diploma legal brasileiro intitulado “Estatuto da Criança e do Adolescente” (ECA) de 1990.⁷⁰

Trata-se, portanto, de uma política pública com reconhecimento em caráter universal e que apresenta a responsabilidade do Estado

⁶⁸ Docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Criminais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. E-mail: clarice.sohngen@pucrs.br.

⁶⁹ BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 de jul. 2021.

⁷⁰ **Estatuto da Criança e do Adolescente** promulgado pela Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990.

quanto à promoção do direitos das crianças e adolescentes e, no presente artigo, há o destaque à educação. Conforme Asineli-Luz (2021, p. 440),

Desde que foi sancionada a Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, os direitos e deveres da criança e do(a) adolescente, as responsabilidades do Estado, da sociedade e da família com o futuro das novas gerações, passam a serem considerados dentro de um novo paradigma e concepção que reconhece a criança e o(a) adolescente como sujeitos de direito, pessoas em condição peculiar de desenvolvimento e prioridade absoluta no que se refere às políticas públicas, incluindo aí a destinação e liberação de recursos financeiros.

De modo geral, as políticas públicas devem atender às necessidades sociais em espaços lacunosos, que necessitam de ações e estratégias efetivas a fim de reduzir as desigualdades e, no caso brasileiro, é importante a atenção às desigualdades arraigadas na história inscritas pelo déficit do acesso à promoção de políticas públicas relacionadas ao direito à educação.

Nesse sentido, com base no artigo 57 do ECA, advoga-se pela inclusão de crianças e adolescentes excluídos do ensino por meio do estímulo às pesquisas sobre metodologia, didática e avaliação diretamente relacionadas a uma tensão inicial no processo de aprendizagem da leitura e escrita:

Art. 57. O poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório.

Visando à compreensão do cenário legal acerca do tema, torna-se também importante considerar a Lei n. 13. 257 de março de 2016 que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera principalmente a Lei 8.069 de 13 de julho de 1990.⁷¹

Destaca-se no referido documento legal a inclusão do inciso VIII no artigo 30 promovida pela Lei n. 13. 257 de março de 2016, que dispõe o seguinte:

VIII - especialização e formação continuada dos profissionais que trabalham nas diferentes áreas da atenção à primeira infância, incluindo os conhecimentos sobre direitos da criança e sobre desenvolvimento infantil;

Para além dos direitos relativos à educação assegurados de um modo geral às crianças e adolescentes, há a previsão legal do acompanhamento do Estado sobre a especialização e formação continuada dos profissionais e destaca-se aqui a relevância do desenvolvimento e aplicação de metodologias comprometidas com uma proposta pedagógica de inclusão desde o início da educação básica.

O estímulo ao desenvolvimento de propostas pedagógicas inovadoras, que se mostrem “atraentes” aos alunos, é também (e particularmente) válido para adolescentes que trabalham, apresentam defasagem idade-série e/ou frequentam o ensino médio. A escola deve corresponder às expectativas dos alunos, trazendo-lhes perspectivas concretas de uma vida melhor não

⁷¹ Lei n. 13.257 de março de 2016.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm. Acesso: 12/07/2021.

apenas no futuro, mas também no presente. É adequado que os programas educacionais sejam articulados com programas de esporte, lazer e cultura (prática desportiva, música, dança etc.), sem perder de vista, é claro, a profissionalização, um dos objetivos fundamentais da educação (notadamente para alunos maiores de 14 anos de idade e/ou que frequentam o ensino médio), conforme disposição expressa no art. 205, da CF. Vale lembrar, em qualquer caso, que com o advento da Lei nº 12.796/2013, não apenas o ensino fundamental é “obrigatório”, mas também as demais etapas da educação básica: a pré-escola e o ensino médio (Digiácomo, 2013, p. 127).

Diante dessa perspectiva, é importante também observar que as ocorrências de números elevados de repetência e evasão indica a necessidade de “repensar a metodologia de ensino aplicada, de modo a adequá-la às necessidades pedagógicas do alunado e aos novos desafios da educação no século XXI” (Digiácomo, 2013, p. 126)..

Assim, este artigo visa promover a reflexão acerca de uma proposta pedagógica, que se encontre alinhada com uma política linguística comprometida com novos métodos e metodologias de aprendizagem do letramento individual e social, pois este aprendizado é o ponto de partida para o desenvolvimento de competências e habilidades no processo contínuo da formação cidadã.

1 Políticas de Letramento: uma abordagem sociointerativa

Inicialmente é importante estabelecer um acordo semântico sobre as políticas que envolvem o termo “letramento” a fim de explicitar as concepções acerca do tema utilizadas neste artigo.

No caso da educação brasileira, Kato (1986) apresenta esse termo pela primeira vez na língua portuguesa e aparece relacionado com a importância da implementação de práticas letradas que se comprometam com novas estratégias metodológicas a fim de promover uma aprendizagem mais significativa ao estudante.

Desse modo, compreende-se que o letramento corresponde ao desenvolvimento de habilidades para utilizar a leitura e a escrita nas práticas sociais, ou seja, não está somente relacionado com o saber ler e escrever mecanicamente. Assim, não corresponde somente à aquisição da leitura e da escrita, mas ao desenvolvimento de habilidades e competências desenvolvidas pelo estudante mediante suas práticas sociais.

No nível escolarizado o letramento envolve simultaneamente a ação do professor e a ação do aluno com base em ambas experiências, o que denota o respeito à dignidade pedagógica também do aluno. Freire (1996, p. 71) sustenta, por exemplo que

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos ‘conhecimentos de experiência feitos’ com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola.

O autor ainda observa que desconsiderar o conhecimento do educando pode evidenciar uma certa violência contra a sua dignidade.

No processo de ensino-aprendizagem é importante não desprezar o respeito à sua capacidade de ser sujeito da própria aprendizagem.

Nesta perspectiva, o letramento oportuniza uma concepção ampliada do processo de alfabetização que considera a relevância do contexto social de todos os atores envolvidos como aprendizes em parceria na aprendizagem da leitura e da escrita.

De acordo com Magda Soares (2009, p. 18), o letramento é o resultado ou os efeitos do processo de alfabetização:

Letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Sendo assim, é possível assumir o entendimento de que há um desempenho ativo tanto de quem ensina quanto de quem aprende a leitura e a escrita. Ambos são sujeitos ativos nesta relação de aprendizagem de modo interativo.

Como preceitua o artigo 30, inciso VIII da Lei n. 13. 257 de março de 2016, acima citado, é importante que o professor também, em um nível metalinguístico de suas atividades, autoavaliar suas ações e interações com os aprendizes, sendo que concomitantemente promova situações contextuais de aprendizagem para que o aluno possa controlar de modo consciente seu próprio aprendizado.

Em consonância com esse entendimento, cabe citar o professor Jordão (2018, p. 11):

Letramento então associa-se a maneiras de estar no mundo e não apenas aquilo que se transmite a alguém em processo de escolarização, como já se considerou muitos

dos saberes escolares e das práticas de alfabetização, pautadas, por vezes em uma concepção de linguagem simplificada e reducionista.

É importante observar que na concepção de letramento, aqui adotada, o uso da língua escrita é indissociável de outras práticas culturais que, nas sociedades contemporâneas, influenciam os modos de interação humana em diferentes processos de aprendizagem da língua.

Isso orienta a tese da insuficiência da promulgação de uma lei para inaugurar o novo paradigma. A proposta da política linguística utilizando exclusivamente procedimentos oficiais para sua sedimentação, nasce falida em relação aos objetivos a que se propõe.

Nesse sentido, Shohamy (2006), apresenta uma abordagem importante que pretende explicar como as políticas se dão nas sociedades atuais. A autora aborda o conceito ampliado sobre política linguística e comprova que raramente os documentos oficiais atendem à política vivenciada na convivência social.

Shohamy (2006) ainda inscreve que os movimentos de interação social das práticas linguísticas revelam as representações que se tem da língua e da linguagem. A partir dessa perspectiva, a autora concebe duas políticas linguísticas: a política linguística implícita e a política linguística explícita.

Visando explicar essas duas formas de política linguística, ela recorre ao conceito de “mecanismo linguístico” cunhado por Ribeiro (2013) como procedimentos através dos quais as políticas são

impactadas na sociedade, assim desvelando a política linguística social (Shohamy, 2006).

Desse modo, esses mecanismos correspondem aos modos de reprodução das políticas explícitas e implícitas na sociedade. Ou seja,

são os canais por meio dos quais as políticas são disseminadas e/ou reproduzidas na sociedade. Portanto, eles incorporam as agendas ocultas da política linguística e atuam em seu funcionamento de forma explícita e/ou implícita (Ribeiro, 2013, p. 11).

No caso das políticas públicas explícitas, é possível conceber os textos legislativos, as regulações e orientações de um modo geral como discursos oficiais remetidos a toda população.

Já no caso das políticas implícitas, as atividades desenvolvidas a partir da aula são concebidas como mecanismos pedagógicos que promovem o processo de ensino e aprendizagem linguísticos diretamente.

É importante inscrever que Oliveira (2019) denuncia a insuficiência da análise do discurso sobre a linguagem apenas do texto oficial, que corresponde à política linguística explícita. Ela afirma que “é preciso analisar também aqueles mecanismos que, explícita ou implicitamente, impõem práticas linguísticas, ou seja, que, de fato, constituem a política linguística” (Oliveira, 2019, p. 229).

Com base nos argumentos de Ribeiro (2013, p. 231), Oliveira ainda sustenta que os mecanismos implícitos “são os que realmente implementam uma política linguística, pois é por meio deles que se consolidam e propagam ideologias e representações sobre a linguagem.

Portanto, a concretização da política linguística se dá no âmbito implícito, no qual ela se realiza como “o ponto de convergência entre a ideologia (ou representações) e as práticas” (ibidem).

2 Letramento e Alfabetização: de conceitos às práticas

Considerando a complexidade e a variedade dos estudos acerca do letramento, o termo ainda carece de dicionarização, pois abarca conceitos que compreendem muitos “conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções que dificultam a formulação de uma única definição” (Ferreira, 2014, p. 13).

De acordo com Ferreira et. al (2014), o termo letramento é oriundo do termo inglês *literacy*, que equivale a expressão “apto para ler e escrever”. Os autores observam que este significado não está relacionado com desconhecimento de uma pessoa sobre “o sistema convencional alfabético, mas à capacidade de alguém (alfabetizado ou não) desenvolver as práticas de ler e de escrever em determinadas situações sociais”, e ainda exemplificam algumas destas prática “como por exemplo: preencher um cheque, ler uma bula de remédio, escreve um curriculum, fazer operações bancárias por telefone ou em caixas eletrônicos” (Ferreira, 2014, p. 12).

Os autores também observam que “a partir da década de 1980, o termo letramento passou a ser usado na área das Ciências da Linguagem e de Educação, a fim de buscar diferenciar os estudos da escrita enquanto prática social presente nas mais diversas situações interativas, daqueles sobre alfabetização, nos quais as acepções

escolares enfatizam as competências do indivíduo em relação ao uso da escrita” (Ferreira, 2014, p. 12). Trata-se, portanto, de uma concepção comprometida com a contextualização nos diferentes espaços sociais ocupados pelos letrados.

Nesse sentido, o conceito de letramento é mais amplo do que o conceito de alfabetização no nível escolarizado. O letramento não está relacionado apenas com processo de aquisição da leitura e da escrita, mas está relacionado às competências e habilidades para o desenvolvimento de práticas associadas à leitura e à escrita em diversas situações sociais.

Soares (2004) afirma que é possível um analfabeto ser considerado letrado com base em práticas sociais de leitura e de escritura de diferentes textos realizadas por terceiros.

De acordo com a autora, o analfabeto é aquele que é privado do alfabeto, a que falta alfabeto, ou seja, aquele que não conhece o alfabeto ou que não saber ler e escrever (Soares, 2004, p. 30).

Por outro lado, também é importante aceder que “as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita” (Soares, 2004, p. 46).

Esse é o ponto de conexão da Linguística com o Direito para o presente artigo. O letramento significa uma mudança do modelo social do sujeito, pois é um processo de inclusão social, que oportuniza ao letrado o exercício de sua cidadania ao alcançar a consciência dos seus direitos e deveres, seja individualmente ou socialmente.

Assim, as práticas pedagógicas e, metodológicas linguísticas precisam ser revistas. Urge que provoquem o resgate daqueles que ainda continuam esperando ingressar no direito de sua cidadania.

3 Letramento e Alfabetização: muitas questões de métodos e de metodologias

Diante do exposto, é importante inscrever que o posicionamento deste texto compreende a tese de que o processo de aquisição da língua envolve tanto o letramento quanto à alfabetização.

Indubitavelmente a aquisição da língua escrita impacta nos processos cognitivos da alfabetização e, por isso, este trabalho apresenta a metalinguística como resultado do conjunto dos conhecimentos prévios do leitor. A alfabetização é um aspecto indissociável do letramento. Sendo a escrita um objeto cultural, tem também um caráter arbitrário e deve ser transmitida socialmente, através da mediação com o outro.

Assim, as práticas orientativas de alfabetização constituem um aspecto desse processo de interação. Mas é importante refletir que a criança não pode ser considerada como um ser passivo que recebe a informação sem a possibilidade de atuar sobre ela ou transformá-la.

Letramento e alfabetização estão postos como desafios ao alfabetizador. Ou seja, o desenvolvimento de práticas de ensino da leitura e escrita que visem tornar o aluno mais proficiente no uso do código escrito em um contexto significativo concretiza as competências

e habilidades sociolinguísticas do leitor, que também é escritor. Ambos os processos, portanto, são simultâneos e complementares:

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.⁷²

As oportunidades de aprendizado dos saberes sócio-históricos hegemônicos contemplam uma faixa privilegiada da sociedade e isso provoca a exclusão da maioria da população.

Desse modo, a escola deve promover experiências aos alunos de diversas práticas sociais de leitura e escrita oportunizando que a política linguística implícita seja concretizada através de uma educação linguística que considere a heterogeneidade dos letramentos a partir do reconhecimento das culturas locais e concomitantemente institucionalizadas evidenciadas em múltiplos espaços semióticos como da imagem, da música, das demais semioses que extrapolam o mundo da escrita alfabética (Rojo, 1995).

Portanto, é necessária a aproximação teórica entre letramento e alfabetização. Neste sentido, Tfouni afirma que “enquanto a alfabetização se ocupa da aprendizagem da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos

⁷² SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização: as múltiplas facetas**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso: 20/07/2021, p.14.

da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (Tfouni, 2002, p.20).

À vista dessa concepção, Freire (2009) afirma que “a leitura do mundo precede à leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (Freire, 2009, p. 11).

Sendo assim, é possível confirmar o entendimento de Soares (2004, p. 42) acerca da inter-relação no que tange aos métodos e metodologias implementados na alfabetização e no letramento, pois conforme a autora:

(...) é preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos, o que implica reconhecer as muitas facetas de um e outro e, conseqüentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para ensino de um e de outro, uma vez que, no quadro desta concepção, não há um método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica.

Também é possível confirmar que os níveis de consciência linguística necessários à alfabetização podem ser desenvolvidos sincronicamente com as experiências contextuais de mundo do aluno e do professor.

Para além disso, diante dos argumentos apresentados neste texto, é possível evidenciar a superação do debate entre alfabetização e letramento. O interesse maior aqui argumentado aloca-se na dignidade cidadã constitucionalmente garantido pelo aprendizado da leitura e da

escrita a partir do desenvolvimento de métodos e metodologias que considerem os diferentes contextos sociais dos estudantes.

Portanto, resta destacar na esteira das palavras de Soares (2004, p. 42):

Letramento é prazer, é lazer, é ler em diferentes lugares e sob diferentes condições.

Letramento é informar-se através da leitura, é buscar notícias e lazer nos jornais, é interagir com a imprensa diária, fazer uso dela, selecionando o que desperta interesse, divertindo-se com as tiras de quadrinhos.

Considerações finais

Considerando os pressupostos apresentados neste artigo, torna-se cada vez mais importante assumir que a inclusão de todos à educação, situada no cenário atual, ainda necessita promover o acesso ao processo educacional de modo igualitário a todos, pois, o compromisso da escola deve ser com a alfabetização para todos. Este é o seu compromisso com os Direitos humanos.

A apropriação da leitura e da escrita traduz a política linguística explícita e implícita coerente com novos paradigmas hegemônicos através da construção de uma nova realidade não hegemônica e não colonizadora sobre Direitos Humanos.

A responsabilidade do Estado por meio das ações da escola aparece comprometida com a promoção do ensino e da escrita visando que todos usufruam das oportunidades dessa oportunidade em uma concepção alinhada com os vários âmbitos da vida social.

Assim, para que seja possível garantir a formação de indivíduo letrado e a sua inclusão na sociedade, é importante o Estado assumir

pelas ações de seus educadores uma postura ativa, para além de seu papel de transmissor de conteúdo abandonando a metodologia mecânica de alfabetização, na qual o aluno também não é ator.

Cada vez mais urge que o tema sobre letramento e alfabetização seja discutido. Esta matéria é importante uma vez que argumentar sobre letramento, inscreve a inclusão do sujeito na sociedade sem considerar a sua condição social.

Apresentar às crianças a leitura é fundamental para que possam entender a importância da linguagem escrita e vice-versa. Neste processo, o papel do professor é o apoio principal do aluno para orientação do educando, principalmente quando lê para ele os primeiros textos. Daí advém a oportunidade de as crianças sentirem a função pragmática da leitura e da escrita diante das práticas sociais.

Cabe aos leitores e educadores ensinarem às crianças os diferentes contextos comunicativos e os diferentes tipos de interlocutores, para que possam compreender o que está escrito. Visando que esse objetivo seja alcançado, as ações e estratégias pedagógicas planejadas pela escola devem garantir atividades sistemáticas da fala, oitiva, interpretação e reflexão sobre a língua e a linguagem.

Referências bibliográficas

ASINELLI-LUZ, A. **Do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer.** Disponível em <https://crianca.mppr.mp.br/pagina-440.html>. Acesso: 21/07/2021.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 de jul. 2021.

DIGIÁCOMO, M. J.; DIGIÁCOMO, I. A. **Estatuto da Criança e do Adolescente Anotado e Interpretado**. Ministério Público do Estado do Paraná, 2013.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm. Acesso: 12/07/2021.

Estatuto da Criança e do Adolescente e Legislação Pertinente. Revisto e atualizado. Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

Estatuto da Criança e do Adolescente promulgado pela Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990.07/2021. Lei n. 13.257 de março de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm. Acesso: 12/07/2021.

FERREIRA, D. et. al. Alfabetização e letramento: conceitos e práticas. In. **Letramento escolar: saberes e fazeres da docência**, FERREIRA, Débora (org.). Belém: Editora Cromos e Graphitte Editores, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JORDÃO, C. M.; MONTE MÓR, W.; MARTINEZ, J. Z. Apresentação. In. JORDÃO, C. M.; MONTE MÓR, W.; MARTINEZ, J. Z. **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. Campinas- SP: Pontes Editores, 2018.

OLIVEIRA, G. F. P. Dos PCNS À AULA: a política linguística/pedagógica em questão. In. **Letramentos, políticas linguísticas, educação linguística em contexto capixaba**. Orgs. CASOTTI, Janayna Bertollo Cozer, FERRAZ, David Mello. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

RIBEIRO DA SILVA, E. **A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos**

epistemológicos. *Trabalho em Linguística Aplicada*, vol. 52. No. 2, Campinas, 2013.

ROJO, R. H. R. Concepções não-valorizadas de escrita: escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, Ângela B. (org). **Os significados do letramento** : uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas ,SP: Mercado de letras, 1995. p. 65-89. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

SHOHAMY, E. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. London: Routledge, 2006.

SOARES, M. **Letramento e Alfabetização: as múltiplas facetas**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso: 20/07/2021.

SOARES, M.; SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez, 2002, P. 20.

O DESENVOLVIMENTO INICIAL EM LEITURA E ESCRITA EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL

Ronei Guaresi⁷³

Cristiane Vieira Costa Abreu⁷⁴

Ducirlândia Ferraz de Souza⁷⁵

Lucimauro Palles da Silva⁷⁶

Introdução

A cada dia a ciência evolui para maior esclarecimento em como as pessoas leem, bem como essa habilidade se desenvolve e se consolida. Esse conjunto de conhecimentos, chamado por alguns pesquisadores como a *ciência da leitura* (Snowling, Hulme, 2013), impacta a apresentação do ensino do sistema de escrita nas séries iniciais do ensino formal e lança luzes a questões caras à alfabetização:

a) deve-se ensinar direta e explicitamente as correspondências entre fala e escrita às crianças? Ou a capacidade de aprendizado

⁷³ Professor e pesquisador titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: roneiguaresi@uesb.edu.br

⁷⁴ Psicopedagoga clínica, mestre e doutoranda em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: crisvc10@gmail.com

⁷⁵ Mestranda em Linguística, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: duci-ferraz@hotmail.com

⁷⁶ Neuropsicólogo clínico, mestre e doutorando em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: lucimauropalles@gmail.com

implícito é suficiente para o aprendizado desse elemento cultural que é, nesses tempos, importante conquista humana para o acesso autônomo ao conhecimento acumulado pela nossa espécie?

b) o que do sistema de escrita pode (e/ou deve) ser inicialmente apresentado: as correspondências entre fonemas e letras em direção a componentes maiores, como palavras, frases e textos ou o inverso, do texto às unidades menores? Nessa questão, haja vista o movimento psicogenético, o qual teve grande influência na educação brasileira, deve-se ensinar as correspondências menores que a palavra?

c) deve-se dar ênfase às práticas sociais de leitura e escrita ou antes disso é necessário que a criança saiba decodificar, em outras palavras, o letramento deve preponderar sobre a alfabetização, sendo esta uma decorrência natural daquele? Ou o inverso, deve-se enfatizar a aquisição das correspondências entre a cadeia sonora da fala e as formas gráficas da escrita para somente depois disso inserir a criança nas práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, a alfabetização deve preponderar sobre o letramento? Ou, ainda, um terceiro entendimento, o de que alfabetização pode ocorrer em contexto de letramento, sem que uma prepondere sobre a outra?

Tais questões emergem de disputas, por vezes mais ideológicas que científicas, inclusive no Brasil. Todavia, neste texto, não pretendemos nem responder cabalmente às questões acima descritas e nem entrar em discussões de cunho ideológico⁷⁷. Interessa-nos, aqui,

⁷⁷ Ao leitor que está interessado sobre essa discussão recomendamos três publicações, não necessariamente convergentes entre si: a) Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos de Magda Soares (2004); b) Alfabetização: a questão dos métodos de

buscar evidências científicas acerca de boas práticas de ensino tanto para as classes iniciais, quanto para elementos que possam lançar luzes ao ensino e ao aprendizado no contexto do ensino remoto. Igualmente interessa-nos, por meio do entendimento do momento extraordinário por que passamos, prospectar as melhores práticas possíveis para a alfabetização e, quiçá, recuperar eventuais perdas.

Algumas relações entre leitura e escrita

No que diz respeito à alfabetização, o advento da Covid-19 provocou-nos a rememoração de aspectos inerentes à língua e ao ensino que devem ser considerados durante o processo de alfabetização. Aqui destacamos: a transparência e opacidade das relações entre fala e escrita da Língua Portuguesa; a apresentação mais ou menos explícitas dessas correspondências; a avaliação regular do aprendizado e o papel da prática leitora na conquista da proficiência leitora e escrita. Nesta, na superação do nível ortográfico de desenvolvimento da escrita.

Transparência e opacidade das relações entre fala e escrita

Em geral, o objetivo maior do leitor é a ressignificação do sentido pretendido, pelo menos proximamente, por quem escreveu. Nesse processo de busca há a atuação de uma porção de variáveis inerentes tanto à língua quanto ao próprio leitor que, de maneira interdependente e intercolaborativa, permite uma leitura bem sucedida. Entre esses aspectos, no que tange à língua, consta a natureza das

Magda Soares (2017) e c) A desmistificação do método global de Leonor Scliar-Cabral (2013).

relações entre fala e escrita, nem sempre transparentes, ou seja, de relações irregulares (previsíveis ou não) das correspondências entre letras e sons. Afinal de contas, as palavras carregam na sua constituição ortográfica uma memória etimológica. Em geral, quanto mais irregulares ou mais opacas forem as relações entre fala e escrita, mais difícil será a alfabetização.

Abaixo, na Fig. 1, reproduzimos uma classificação das línguas proposta por Seymour, Aro e Erskine (2003, p. 146 *apud* Soares, 2017, p. 90). Como se pode ver, nos extremos estão o finlandês, como uma das mais transparentes, e no outro o inglês, como uma das línguas mais opacas. A Língua Portuguesa situa-se entre esses extremos desse contínuo, mais transparente que o francês e menos que o italiano e o espanhol, outras línguas neolatinas.

Figura 1 – Relação entre transparência e opacidade das relações entre fala e escrita.

		Profundidade ortográfica				
		transparente.....opaca				
Estrutura silábica	simples	finlandês	grego italiano espanhol	português	francês	
	complexa		alemão norueguês islandês	holandês sueco	dinamarquês	inglês

Fonte: Seymour, Aro e Erskine (2003, p. 146 *apud* Soares, 2017, p. 90).

Apresentação das correspondências entre fala e escrita

Sobre a exposição explícita ou não das relações entre fala e escrita, há indícios, por um lado, de que há uma capacidade humana de aprendizado indireto, incidental e assistemático, tanto da fala quanto de aspectos da leitura e da escrita. É relativamente comum na aquisição da fala processos de regularização pela criança como *fazeu*, por exemplo. Em estudo que envolveu a construção de estruturas na voz passiva e prática leitora, observou-se que o grupo experimental, em que praticou leitura controlada de estruturas na voz passiva, tendeu a produzir mais estruturas de voz passiva na escrita quando comparado ao grupo controle (Guaresi, 2012). Ou seja, nesse estudo, os participantes utilizaram mais e corretamente a estrutura da voz passiva sem que houvesse, necessariamente, ensino explícito.

Todavia, há indícios consistentes, também, de que essa capacidade de abstrair padrões do input linguístico, simplesmente em contato com situações sociais de uso de leitura e escrita, não é suficiente para o aprendizado inicial da leitura e da escrita, pelo menos no tempo esperado: de acordo com a BNCC até o final do 2º ano do ensino fundamental. Para o documento, no 2º ano os escolares devem “Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização - EF12LP01 (BNCC, 2017, p. 100).

Entre os indícios que nos levam a chegar à conclusão acima estão os resultados das avaliações em larga escala no Brasil. Entre elas citamos: a) a prova Brasil que colabora para a constituição do IDEB; b)

a Avaliação Nacional da Alfabetização, embora ainda esta não tenha se consolidado como instrumento de avaliação, já que não é administrada com a regularidade esperada; c) o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Esses resultados, no início dos anos 2000, estimularam a constituição de um grupo de trabalho no âmbito da Câmara dos Deputados, cujo relatório foi publicado em 2007 e contou com a autoria de importantes pesquisadores nacionais e internacionais sobre a temática: Claudia Cardoso-Martins (Brasil); Fernando Capovilla (Brasil); Jean Emille Gombert (França); João Batista Araújo e Oliveira (Brasil); José Carlos Junca de Moraes (Bélgica); Marilyn Adams (EUA); Roger Beard (Reino Unido). Entre as conclusões a que eles chegaram é de que é inegável a relação entre alfabetização e problemas sociais e econômicos no Brasil, todavia, há carência de políticas públicas que assegurem alfabetização de qualidade, equitativa e com base científica (Brasil, 2007).

Em 1990, Marilyn Adams publicou *Beginning to read* em que faz uma revisão de literatura e chegou à conclusão que práticas que apresentam o sistema de escrita de forma explícita às crianças têm mais chances de serem bem sucedidas. Em 1995 houve a publicação do *National Research Council*, relatório de especialistas sobre dificuldades de leitura em crianças. No texto final, houve a sinalização de realizações pré-escolares e sucesso na leitura mais adiante. Ou seja, a criança terá menor chance de ter dificuldade de aprendizado na alfabetização se, antes disso, na pré-escola, participar de práticas pedagógicas que favoreçam: o conhecimento das letras, a consciência fonológica, o

vocabulário, a familiaridade com as funções da língua escrita (Snow e Juel, 2013, *apud* Snowling E Hulme, 2013).

Esse relatório sugeriu, contudo, uma espécie de associação ou integração entre a instrução direta das correspondências entre fala e escrita e a chamada *whole language*, ou seja, inserção da criança em práticas interpessoais de leitura e escrita. O texto final do relatório chama a atenção para a dificuldade acerca da integração dessas diferentes perspectivas. Aqui no Brasil, a partir dos anos 2000, Magda Soares (2004) tem insistido na ideia de alfabetizar em contexto de letramento. Em outras palavras, a autora propõe resgatar a alfabetização no contexto da equivocada supervalorização do letramento a partir dos anos 80 e 90 com o advento do que temos conhecido como construtivismo. Esse entendimento parece ser preponderante hoje na alfabetização no Brasil, embora não seja adequadamente contemplado nos documentos oficiais, entre os quais a BNCC.

No universo da discussão sobre a apresentação mais ou menos explícita das correspondências entre fala e escrita, há outra que cabe destaque: o papel crítico do professor no ensino inicial do sistema de escrita. Snow e Juel (2013) fazem uma observação bastante interessante no que diz respeito ao papel do professor no sucesso da alfabetização. Os pesquisadores empreenderam uma revisão de literatura e constataram que a qualificação do professor influencia os resultados, mais do que o programa, o currículo e o método utilizado. Tal achado sustenta a ideia de um necessário e urgente programa de formação continuada de docentes no Brasil.

Avaliação regular do aprendizado

A avaliação regular do processo ensino-aprendizagem é o que permite ao longo dos dias letivos eventual mudança de práticas e escolhas pedagógicas. Das diversas instâncias que devem ser constantemente avaliadas, a do aprendizado é fundamental. A avaliação diagnóstica permite ao mesmo tempo 1) avaliar a efetividade das práticas adotadas para eventual mudança pedagógica e 2) planejar tanto o objeto linguístico a ser ensinado quanto às melhores práticas a serem adotadas. Particularmente no ciclo da alfabetização, a escolha do objeto de ensino, por exemplo, deve ser resultado de uma avaliação diagnóstica, pois um dos componentes da apresentação estruturada do sistema de escrita é a questão da ordenação do objeto de ensino, em geral do mais simples para o mais complexo, o que não significa dizer que o aprendiz necessariamente aprende dessa forma.

Há diversos estudos que aconselham a adoção de mecanismos de avaliação tanto internos quanto externos. Os membros do *Grupo de Trabalho da Alfabetização Infantil: os novos caminhos* recomendam no relatório final o desenvolvimento de mecanismos de avaliação: “Desenvolver mecanismos de avaliação para assegurar que as estratégias atinjam resultados e para ativar mecanismos de recuperação a fim de garantir a efetiva aprendizagem pelos alunos” (Brasil, 2007, p. 163⁷⁸).

⁷⁸ O relatório final encontra-se disponível no endereço
file:///C:/Users/laboratorio/Downloads/grupo_alfabetizacao_infantil_educacao_cultura%20(7).pdf

Avaliação anuais ou bianuais, como é o caso da Prova Brasil, embora importantes, pouco servem para avaliar a adoção de práticas específicas e particularizadas de ensino, pois somente ocorrem a cada dois anos. Logo, tais avaliações não favorecem eventuais mudanças ao longo do ano letivo.

Mais recentemente, em 2019, houve a publicação do PNA (Política Nacional de Alfabetização)⁷⁹ com as definições das novas políticas públicas para a alfabetização. Nesse documento, ao mesmo tempo que admitem a carência desse tipo de prática no Brasil, há o reconhecimento do monitoramento como componente necessário para a qualificação do ensino:

(...) a avaliação e o monitoramento constituem parte essencial de uma política pública. Quando se tem em vista o objetivo proposto, a produção de resultados confiáveis, a identificação de problemas no percurso, a eficácia no uso de recursos públicos, fica evidente a importância desses mecanismos (Brasil, 2019, p. 45).

Entre os mecanismos de avaliação e monitoramento, o PNA prevê o “desenvolvimento de indicadores para avaliar a eficácia escolar na alfabetização” e o “desenvolvimento de indicadores de fluência em leitura oral e proficiência em escrita” (Brasil, 2019, p. 45). Nesse sentido, já há instrumentos desenvolvidos, avaliados e publicados que avaliam tanto o conhecimento relativo às correspondências entre fala e escrita quanto a fluência verbal (Guaresi, da Silva, Abreu, 2020)

⁷⁹ O documento completo poderá ser acessado no endereço http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431

A prática leitora

A prática da leitura impacta substancialmente o funcionamento cerebral (Pegado, 2015). Segundo Izquierdo (2004), a leitura é a forma mais completa de exercitar a memória. O aprendizado da leitura e da escrita, segundo o neurocientista Stanislas Dehaene (2013), modifica as redes corticais da visão e da linguagem verbal. Ainda, Becker e Wößmann (2007), contrapondo a conhecida tese de Max Weber, segundo a qual a prosperidade dos protestantes seria resultado de uma ética de trabalho, hipotetizaram que a prática da leitura diária da Bíblia melhorou o capital humano dos protestantes e foi isso que justificou o fato de serem mais bem-sucedidos que os católicos.

Para fins de uso proficiente da leitura em situações sociocomunicativas, o domínio apenas da decodificação é insuficiente. Impera, pois, ler e compreender aquilo que se lê. A leitura compreensiva implica automatização das correspondências entre grafemas e fonemas, estabelecendo-se consistentes conexões entre as áreas cerebrais responsáveis pelo sistema visual e os circuitos da linguagem. Conforme progride o reconhecimento automático da escrita, o leitor vai aproximando a leitura da fala, a “ouvir com os olhos” como define Pegado (2015), e recursos cognitivos e atencionais, quando for alcançado bom nível de automatização, são direcionados para o acesso ao significado, assegurando bom nível de compreensão.

Compreender um texto depende, em certa medida, de reter informações na memória de trabalho para, aos poucos, articulando essas

informações e promovendo a ressignificação do sentido pretendido por quem escreveu. Entretanto, especialmente a capacidade de retenção de informações sonoras, além de variável entre os indivíduos (Alloway, 2009), é essencialmente limitada (normalmente, no caso do processamento de números, é limitada a sete algarismos variando para mais ou para menos dois). Vaz *et al.* (2010) e Costa (2011) constataram que dificuldades de leitura e memória de trabalho estão significativamente correlacionadas, pois quanto maior e melhor for o desempenho em testes de linguagem, tanto maior e melhor será o desempenho em testes de memória e vice-versa. Consonantemente, Faria (2011) descobriu que déficits na compreensão leitora podem estar relacionados à sobrecarga na memória de trabalho. Para a autora, os recursos da memória de trabalho parecem interferir na capacidade de processos associados com a construção da representação de texto, entre os quais, os de integração e inferência.

Os aspectos acima, a nosso ver, robustecem nossa tese de que há relação importante entre compreensão e automatização, pois o reconhecimento automático das formas gráficas de escrita e o conseqüente acesso ao valor sonoro atua na recuperação da fala e no acesso ao significado do que se está lendo. Essa afirmação encontra-se respaldada pelo neurocientista Stanislas Dehaene (2012). Para o autor, “a compreensão passa antes de tudo pela fluência da decodificação. Quanto mais rápido essa etapa for automatizada, melhor o aluno poderá se concentrar no significado do texto” (Dehaene, 2012, p. 245).

Parece-nos adequado entendermos a automatização como um contínuo em que o absoluto controle do processamento e o

processamento totalmente automatizado são os dois extremos desse contínuo. O automonitoramento é um elemento crucial no processamento controlado, processo consciente e serial, ou seja, só é possível que o indivíduo controle o processamento de um elemento por vez. O processamento de vários elementos ao mesmo tempo é uma ilusão. Na verdade, há uma alteração do foco da atenção, naturalmente, diminuindo a qualidade do processamento dos vários elementos processados. Como envolve o monitoramento conscientemente do indivíduo, os processos controlados requerem muito mais tempo de processamento, diferentemente dos automáticos que não são seriais, pelo contrário, podem ocorrer paralelamente e, por isso, são mais rápidos.

Há robustos indícios que relacionam a compreensão leitora e a automatização da leitura. Ao que parece, tal relação é compatível com os modelos *Bottom-up* e *Top down* e Dupla Rota.

Na direção ascendente, *Bottom-up*, a leitura caracteriza-se por um processo linear, que vai progressivamente das menores unidades presentes no texto até o sentido (Scliar-Cabral, 2009). O processo ocorre, espacialmente, a partir do texto em direção à mente do leitor, cuja função é dissecar o texto em busca das informações contidas em cada um dos seus elementos. Na direção descendente, *Top down*, o leitor busca informações extratextuais e, de maneira ativa, constrói o sentido a partir do seu conhecimento prévio de mundo. Assim, diferentemente da direção ascendente, o processo de leitura parte da mente do leitor, dos seus conhecimentos prévios, para o texto e suas unidades menores.

O leitor iniciante utiliza essencialmente a direção ascendente e normalmente pouco acessa seus conhecimentos prévios, pois os recursos cognitivos da memória de trabalho são consumidos na decodificação. Nessa etapa praticamente não há compreensão. Por outro lado, o leitor fluente processa a leitura em ambos os sentidos, parte dos elementos da superfície textual e ao mesmo tempo mobiliza seus conhecimentos prévios, num processo interativo, interdependente e indissociável entre as duas direções e, de maneira geral, apresenta níveis satisfatórios de compreensão leitora. No curso de apropriação da leitura, é certo que dois processos encontram-se imbricados: a decodificação e a compreensão (Dehaene, 2012), sendo que o primeiro deles é específico da leitura (Perfetti, 1992; Morais, 2014). Para Scherer (2007, p. 83), “primeiramente é necessário que ele decifre o código para depois compreender aquilo que o escritor pretendeu informar”.

Outro modelo explicativo do fenômeno acima descrito, o qual conta com a adesão de boa parte dos pesquisadores, é o modelo da Dupla Rota (*Dual Route*), ou seja, o de que há duas vias de leitura (Perfetti, 1992; Capovilla e Capovilla, 2000; Coltheart *et. al.* 2001; Dehaene, 2012), a saber, a fonológica e a lexical. Na via fonológica, também chamada de via indireta, a leitura é processada por meio da decodificação grafofonêmica. De acordo com esse modelo, há uma paulatina conversão da cadeia de grafemas em fonemas da língua para só então ocorrer o acesso ao significado. Dessa forma, há um acesso indireto ao significado, pois o caminho ao significado é mediado pelas áreas de processamento fonológico. Essa é a chamada rota fonológica, normalmente a rota preferencial dos leitores iniciantes. Quando o leitor

consegue relativa fluência na leitura, o acesso ao significado pode se dar de forma direta, sem que se ative as áreas fonológicas, por isso é denominada de lexical. Esse acesso direto, sob a perspectiva neurofisiológica, justifica-se como meio de otimizar processamento e diminuir o tempo para o acesso ao significado (Pegado, 2015). Em outras palavras, na via lexical há o acesso ao significado sem passar por uma tradução fonológica.

O leitor fluente e com bom nível de compreensão processa a leitura por ambas as vias concomitantemente. Segundo Dehaene (2012), o processamento de palavras raras, novas, pseudopalavras ou com ortografia irregular tende a ocorrer pela via fonológica que decodifica os grafemas e deduz uma pronúncia possível para, posteriormente, acessar o significado. De acordo com esse modelo, portanto, o reconhecimento de pseudopalavras e palavras não familiares, por exemplo, ativa a via indireta, ou seja, passaria pela via fonológica para o processo de decodificação grafofonêmica, para depois serem pronunciadas e acessarem o sentido.

Esses dois processos no empreendimento da compreensão leitora são inter-relacionados e complementares. À medida que o leitor torna-se mais experiente – experiência essa favorecida pela prática leitora e pela consciência linguística –, as duas vias são ativadas simultaneamente. Para Puliezi (2010), as características do material linguístico sendo lido e o nível de competência do leitor determinam o tipo de processo a ser usado, fonológico ou lexical.

O processamento da leitura pela via fonológica é rota preponderante no processo inicial do aprendizado da leitura e da escrita,

num sistema de escrita alfabética. Conforme ocorre a automatização de certos subprocessos da leitura, a rota lexical passa a ser utilizada o que diminui a demanda de processamento, sendo possível a compreensão. O leitor fluente utiliza ambas as rotas de leitura.

Ao que parece, a falta de reconhecimento automático dos grafemas impõe maior custo de processamento cognitivo, ou seja, o processamento pelas vias fonológica e ascendente parece consumir a gama essencialmente limitada de recursos cognitivos da memória de trabalho. Como consequência, é possível que não restem recursos cognitivos para o acesso ao significado. Noutra perspectiva, a falta de fluência ou a demora de conversão dos grafemas em fonemas, indício de processamento serial e uso preferencial da rota fonológica e da via ascendente, não colabora para o processamento paralelo e para a leitura compreensiva.

Uma vez superado o desafio de conhecer a correspondência entre grafemas e fonemas, o desafio da compreensão leitora se impõe. A superação deste desafio ocorrerá, além de um ensino que favoreça a consciência linguística, por meio da prática frequente da leitura, a qual promoverá o reconhecimento automatizado das correspondências entre grafemas e fonemas, o que permitirá um movimento dinâmico entre as rotas fonológica e lexical e as direções ascendente e descendente, características caras de uma leitura compreensiva.

O advento da pandemia COVID-19

No dia 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi notificada sobre um surto de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, localizada na República Popular da China. No dia 7 de janeiro de 2020, apenas uma semana após o alerta, a China confirmou a identificação de um novo tipo de coronavírus (Paho/Who, 2020).

Já no Brasil, segundo o Ministério da Saúde (MS), o primeiro infectado foi diagnosticado no dia 26 de fevereiro de 2020. Um morador da cidade de São Paulo, de 61 anos, que esteve na região da Lombardia, norte da Itália. Nesse mesmo mês, surgiram outros casos suspeitos em diferentes estados brasileiros. Com menos de 30 dias que o primeiro caso foi confirmado, o Ministério da Saúde publicou a portaria de nº 454, em 20 de março de 2020, informando que o Brasil passou a ter transmissão comunitária da covid-19. Com isso, as orientações que até então eram apenas para alguns estados e capitais passaram a valer em todo território brasileiro com intuito de reduzir a transmissibilidade e possibilitar atendimento adequado aos casos leves e graves.

A partir de então, o vírus responsável por essa pandemia alastrou-se por todo o território nacional e a população foi tomada por medo, ansiedade e questionamentos, pois empregos foram ameaçados, projetos postergados, viagens canceladas, comércios, cinemas, academias, igrejas, universidades, escolas entre tantos outros estabelecimentos foram fechados. A principal medida para a contenção do vírus foi o distanciamento social.

As escolas também fecharam em março de 2020. E, diante do cenário atípico, escolas das redes pública e privada de educação básica passaram a realizar atividades à distância. A legislação brasileira (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) admite que em situações emergências os sistemas de ensino estaduais e municipais, sob coordenação das secretarias de Educação e pelos conselhos estaduais e municipais de Educação, podem autorizar a execução de atividades a distância nas modalidades: ensino fundamental; ensino médio; educação profissional técnica de nível médio; educação especial, educação de jovens e adultos.

Até o presente momento, setembro de 2021, segundo o Sistema do Ministério da Saúde, o coronavírus já vitimou quase 600 mil pessoas no Brasil. Apesar de não ser nosso foco neste estudo, é provável que a pandemia também impacte a saúde mental dos escolares. Os autores do documento Guia de Saúde Mental Pós-Pandemia (2021) dividiram as consequências da pandemia em quatro ondas. A última delas destaca o aumento de transtornos mentais e de traumas psicológicos decorrentes diretos e indiretos da pandemia, como: problemas psiquiátricos, doenças mentais, problemas econômicos e *burnout*.

O documento acrescenta que os sintomas psíquicos e os transtornos mentais podem ocorrer por diferentes fatores, tais como, a ação do vírus no sistema nervoso central, as experiências relacionadas à infecção ou a morte de pessoas queridas, o estresse originado pela alteração da rotina pessoal e profissional, consequências econômicas e ainda a suspensão de tratamento.

O estudo

A gestão: descrição das estratégias didático-pedagógicas e análise

Para entendermos o impacto que significou o advento da pandemia COVID-19 na dinâmica da gestão municipal de ensino do referido município, entrevistou-se a coordenadora pedagógica, a Sra. Eridan de Sousa Jardim Moreira. De acordo com ela, as aulas foram suspensas no dia 18 de março de 2020, quando houve orientação das autoridades sanitárias, e cancelada pelo governador da Bahia, pelo prefeito da cidade e pelo Conselho Municipal de Educação, para suspensão das atividades presenciais. Os escolares do matutino estavam em sala de aula e foram informados pessoalmente por professores e gestores, enquanto os escolares matriculados no turno oposto foram apenas notificados.

Em algumas escolas, buscou-se atualizar os números de telefones, porque nem todos tinham, naquele momento, essa informação na matrícula. De acordo com a coordenadora, os contatos eram para, entre outras coisas, orientar a população sobre o que, de fato, estava acontecendo na vida social dos municípios.

O dia 18 de março representava apenas o 13º dia letivo do ano de 2020 e seguiu-se sem saber o que fazer por um mês. A coordenadora, assim como quase todos nós, disse alimentar a expectativa de volta iminente às aulas, contudo, com o aumento de casos e óbitos, a volta presencial já perdura por 15 meses, muito além do esperado inicialmente. Essa parada total inicialmente deveu-se, entre outros

aspectos, à falta de informações, entre outros fatores, sobre como ocorria a transmissão do vírus. Quando as autoridades começaram a defender que era relativamente seguro a adoção de estratégias como distanciamento social, higienização das mãos e, principalmente, uso de máscara, houve a decisão de retorno às atividades de gestão com número reduzido de servidores.

De acordo com a profissional entrevistada, a partir de julho começou-se a consultar diretores, professores e colaboradores e cogitou-se a adoção de plataforma para ensino remoto, apesar da resistência de alguns servidores da educação municipal. A iniciativa de orientação pedagógica por meio de grupos de *whatsapp* revelou que uma parcela expressiva dos escolares não tinha acesso à internet, nem computador e, em alguns casos, nem celular. Em visitas técnicas constatou-se que, em algumas famílias, havia apenas um telefone para cinco escolares, o que igualmente dificultava a adoção de ensino remoto.

Uma estratégia analisada no município foi a adoção de atividades impressas e, por meio de logística de transporte levar aos alunos a apostila a responder e, ao mesmo tempo, buscar a apostila respondida, entretanto, chegou-se à conclusão de que era muito oneroso para o município a impressão para todos os escolares da rede.

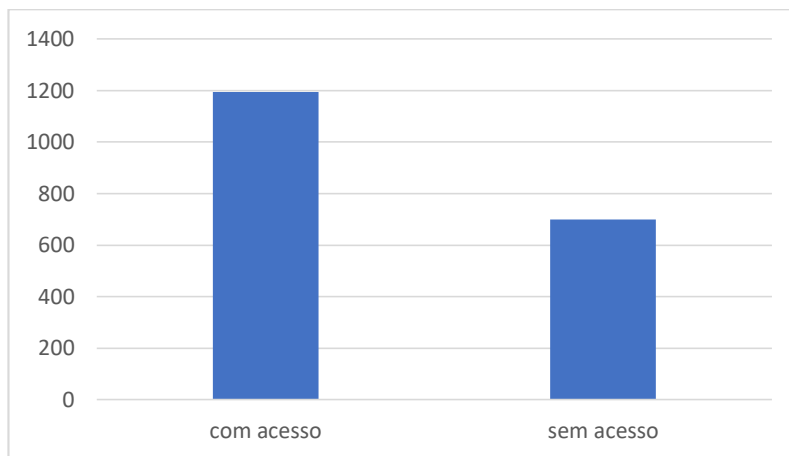
Logo, mesmo com alguma resistência, decidiu-se pela adoção de uma plataforma para ensino remoto, o AVA, Ambiente Virtual de Aprendizagem. É um sistema que só possibilita as aulas assíncronas, o que se adequou às características do município já que durante o dia, os pais, os quais são quem possuem telefone celular com acesso à internet,

trabalham e retornam à noite, momento em que os filhos podem realizar as atividades escolares de modo assíncrono.

O sistema passou a ser adotado em fevereiro de 2021, quase um ano após a interrupção das aulas presenciais. Os servidores públicos da rede inicialmente empenharam-se no aprendizado da nova ferramenta tecnológica. Para a coordenadora pedagógica, houve grande esforço para a implementação e efetivação do sistema: providenciar computadores aos professores que não possuíam, ensinar a utilização do sistema, etc. Há casos de famílias no município que ainda não dispõem de acesso à energia elétrica, entre as razões para isso está a baixa densidade demográfica.

Logo em seguida, observou-se que percentual importante dos escolares começaram a participar das atividades, porém, especialmente em função da impossibilidade de acesso de outro percentual significativo, a gestão optou por reproduzir as atividades em material impresso a quem manifestava interesse por essa estratégia diante da impossibilidade de acesso ao remoto. Por mais que houve esforço de buscar alunos que não acessavam o sistema, por meio de visitas de técnicos da rede municipal de ensino, observou-se que houve percentual significativo de escolares que não acessaram o sistema durante todo o ano letivo de 2020, conforme é possível ver na Fig. 2. Dos escolares matriculados na rede, 1195 deles acessaram pelo menos uma vez o sistema adotado, o que corresponde a 63,1%, enquanto 700 escolares matriculados nunca acessaram o sistema ao longo do ano letivo de 2020, o que corresponde a 36,9%.

Figura 2 – Números absolutos de escolares que acessaram ou não ao sistema AVA.



Fonte: Rede Municipal de Ensino de Ribeirão do Largo.

Como é possível ver na Tabela 1, abaixo, o percentual de acesso por escolas revela que quanto mais distante da sede do município está localizada a escola menores foram os percentuais de acesso dos escolares matriculados. Como exemplo, a escola registrada como Escola 16 está localizada em programa de assentamento do Movimento Sem Terra (MST). Como se pode ver, dos 276 escolares matriculados, apenas 64 acessaram o sistema, o que corresponde a 23,2%, enquanto 212 escolares nunca acessaram o sistema ao longo do ano letivo de 2020, ou seja, 76,8% deles. Muito provavelmente esse expressivo percentual de não acessos se deve às severas condições sociais e econômicas das famílias da respectiva região, o que nos leva a concluir que o advento da pandemia COVID 19 foi mais negativamente impactante à população mais pobre.

Tabela 1– Registros de acesso ao sistema AVA pelos escolares no ano letivo de 2020 por escola, o qual se estendeu até julho de 2021

	Registro de acesso	Sem registro de acesso
Escola 1	115	24
Escola 2	240	61
Escola 3	9	15
Escola 4	3	12
Escola 5	6	13
Escola 6	221	87
Escola 7	2	43
Escola 8	13	21
Escola 9	0	12
Escola 10	3	13
Escola 11	290	118
Escola 12	215	41
Escola 13	1	14
Escola 14	0	13
Escola 15	13	1
Escola 16	64	212
	1195 = 63,1%	700 = 36,9%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

O fato de os escolares terem acessado alguma vez o sistema não necessariamente é uma garantia de que houve realização e entrega de atividades escolares, pois, em alguns casos, é necessário baixar atividades, responder, fotografar e enviar para o sistema. Isso implica

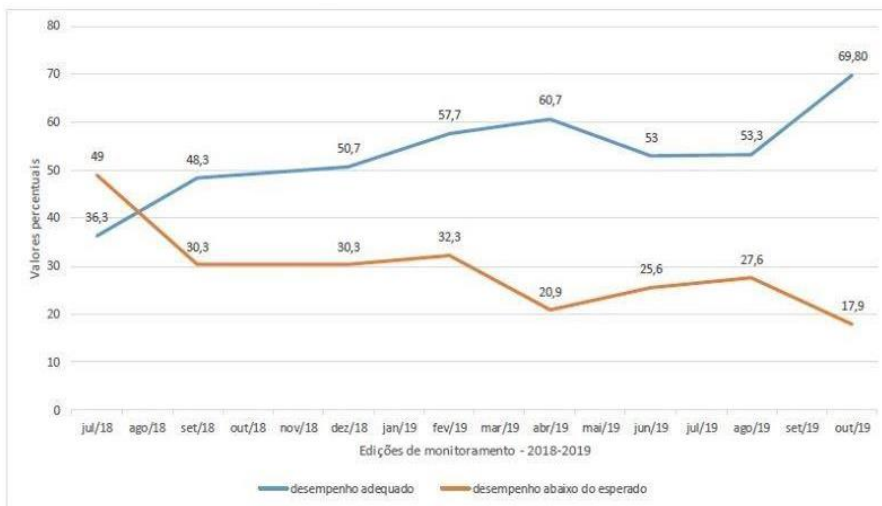
ter um dispositivo com as condições para realizar esse processo e, de acordo com a profissional da rede ouvida, nem todas as famílias tinham as condições necessárias e suficientes para realização das tarefas.

Escolares: descrição do desempenho em leitura e escrita de grupo amostral e análise

Historicizando brevemente o Programa de Monitoramento e Intervenção no ciclo de alfabetização em rede municipal de ensino, desde meados de 2018, como resultado de parceria entre o Município de Ribeirão do Largo e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), ocorre o monitoramento do aprendizado inicial da leitura e da escrita nas classes do ciclo de alfabetização por meio de projeto de extensão universitária.

Há aplicação regular de um teste padronizado de leitura, escrita e compreensão, esta avaliada apenas nos 2º e 3º anos. Quando do término do processamento dos resultados havia visita técnica ao município para condução de programa de formação continuada dos professores do ciclo de alfabetização. Como é possível ver na Fig. 3, os resultados alcançados eram, até então, animadores e, a nosso ver, eram indicadores de escolhas acertadas.

Figura 3 – Resultado do monitoramento de escolares matriculados no ciclo de alfabetização expressos em percentuais.



Fonte: Relatório de projeto de extensão do ano de 2019.

Em meados de 2018, havia 49% dos escolares com o aprendizado muito abaixo do esperado para o tempo de instrução, em outubro de 2019 esse percentual fora reduzido para 17,9%. Em meados de 2018, observamos 36,3% dos escolares com aprendizado dentro do esperado para o tempo de instrução, em outubro de 2019 esse percentual aumentou para 69,8%.

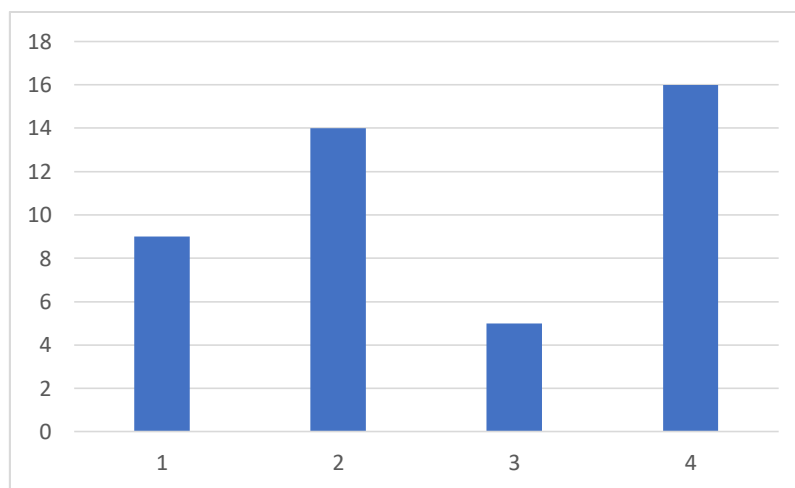
Com o advento da pandemia, o referido programa foi interrompido. Agora, transcorrido mais de 18 meses da interrupção das aulas presenciais, ocorreu-nos avaliar novamente os escolares, na época, matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental.

Na maior escola da sede do município, os pais foram contatados e, aos poucos, sendo mantidos todos os protocolos orientados pela Vigilância Sanitária, os alunos que aceitaram responderam ao teste padronizado utilizado para o monitoramento do aprendizado.

Na Fig. 4 é possível visualizar os resultados. Dos 44 escolares matriculados no 1º ano em 2019, 16 não responderam ao teste. Cinco continuaram com o desempenho máximo de 80 pontos; nove melhoraram o desempenho em 2021 comparado a 2019 e 14 apresentaram regressão no desempenho nessa mesma comparação.

Numa análise mais detalhada sobre quem progrediu e quem regrediu, observou-se que sete dos nove escolares que obtiveram acima de 55 pontos de um total de 80 possíveis em 2019 apresentaram uma tendência de avanço. Da mesma forma, quem obteve à época 80 pontos, ou seja, a pontuação máxima, não esqueceu do que aprendera.

Figura 4 – Comparação no desempenho de escolares no 1º ano em 2019 e no 3º ano em 2021 no tocante ao conhecimento das correspondências entre fala e escrita.



Legenda:

1 Escolares do 3º ano que melhoraram o desempenho em relação a outubro de 2019 (9)

2 Escolares do 3º ano que regrediram no desempenho em relação a outubro de 2019 (14)

3 Escolares que continuaram o desempenho máximo de 80 pontos (5)

4 Escolares que não foram avaliados (16)

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

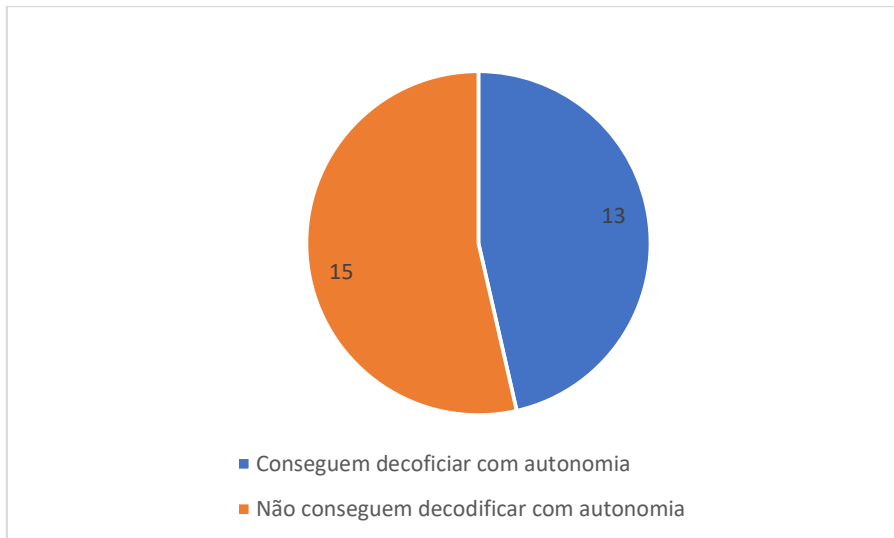
Por outro lado, nove dos 14 que obtiveram desempenho abaixo dos 40 pontos em outubro de 2019 apresentaram uma tendência de regressão. Ao que parece, os escolares que, mesmo com alguns percalços, conseguiam decodificar em outubro de 2019, de alguma forma, não perderam o referido conhecimento talvez por continuarem, em casa, exercitando a leitura de materiais disponíveis. Por outro lado, os que conseguiam decodificar menos da metade dos elementos do sistema de escrita, apresentaram uma tendência de esquecerem aquilo que haviam aprendido, talvez por não terem oportunidade de reforçar esse conhecimento.

Outra questão a que nos detivemos diz respeito às características do nível de aprendizado no processo de alfabetização dos escolares que, em 2021, ingressaram no 3º ano. Como é possível ver na Fig. 5, do total de 28 escolares avaliados, 13 escolares conseguiram, mesmo com algum esforço, decodificar com autonomia. Ou seja, conseguem estabelecer a relação esperada entre grafemas e fonemas; entretanto, 15 escolares, embora reconheçam o valor sonoro de alguns elementos, não conseguiram decodificar com autonomia.

Esse aspecto, embora sendo apenas uma amostra da população escolar do município, mostra que o docente alfabetizador deverá, após o diagnóstico particularizado, reiniciar os trabalhos apresentando ou rerepresentando as correspondências entre fala e escrita a esses escolares, pois com a interrupção das aulas presenciais, mesmo com a

adoção de recursos para ensino remoto, não houve aprendizado para a maioria dos escolares, pelo contrário, houve esquecimento, o que aumentou ainda mais a heterogeneidade em sala de aula no tocante ao domínio do sistema de escrita da Língua Portuguesa como língua materna.

Figura 5 – Escolares matriculados no 3º ano com desempenho acima de 70 pontos e que conseguiram decodificar com autonomia.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação.

Considerações finais: constatações e recomendações

Do exposto acima, é possível fazer constatações e recomendações. Em relação à primeira, os dados levantados permitem concluir que, de maneira geral, o advento da COVID-19 acentuou um

problema existente no Brasil: o analfabetismo ou a alfabetização fora do tempo esperado para tanto. De acordo com a BNCC, espera-se que o escolar decodifique no final do 2º ano do Ensino Fundamental I, todavia, o observado neste estudo é de que a maioria dos alunos do 3º ano não consegue decodificar com autonomia, o que mostra que o problema preocupante da alfabetização fora do tempo esperado foi acentuado com o advento da pandemia.

Além desse aspecto, observamos grande variabilidade nos resultados nos testes aplicados: observamos aumento nos resultados de alguns alunos e diminuição nos escores de outros, sendo estes a grande maioria. Num olhar mais detalhado, os escolares que apresentaram resultados maiores do que no período pré-pandemia são, em geral, escolares advindos da zona urbana e de famílias com as condições necessárias e suficientes para a ocorrência do ensino remoto. Os índices de acesso ao sistema de ensino remoto foram proporcionais às condições socioeconômicas da região, ou seja, quanto mais pobre a região em que a escola está localizada, maior o percentual de escolares sem registro de acesso ao sistema.

Os dados levantados nos permitem concluir que o impacto do advento da pandemia na alfabetização foi mais importante nas populações mais pobres. Em outras palavras, aquilo que era historicamente um problema na educação básica brasileira, a diferença na formação escolares entre ricos e pobres, ficou ainda mais evidente com o advento da pandemia COVID-19.

Diante desse cenário preocupante para a alfabetização brasileira e, ainda, diante do reinício das atividades presenciais, parece-nos

oportuno, com base na literatura científica sobre o assunto, fazemos recomendações, tanto a professores e gestão escolar, quanto às práticas pedagógicas:

a) constituição de uma força tarefa para buscar crianças evadidas. Como se pôde ver na Fig. 2, mais de 36% dos alunos matriculados não acessaram ao sistema. É bem provável que, no retorno das aulas presenciais, percentual significativo deles não retornem espontaneamente para a escola, em especial os matriculados nas classes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Como recomendação geral, sugerimos a constituição de uma força tarefa, estabelecida por iniciativa da gestão municipal de educação, para fazerem visitas aos domicílios e consequente garantia da obrigatoriedade do ensino básico originalmente dos 7 aos 14 anos e, a partir de 2009, dos 7 aos 17 anos, de acordo com o Art. 208: “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”; (Redação dada pela Emenda Constitucional no 59, de 2009) (BRASIL, Constituição Federal, artigo 208, Inciso I).

b) adoção de programas de ensino com objetos de ensino e/ou competências suficientemente delimitadas para cada ano escolar;

c) provimento de estrutura física para o exercício pedagógico para cada área de conhecimento, isso envolve, como recomendaremos adiante, oferta suficiente e variada de livros e ambientes para prática diária de leitura;

d) além de assegurar a relação formação acadêmica e atuação profissional, estabelecimento de programa de formação continuada de

professores para cada área de conhecimento, em que se explore tanto o conhecimento científico acumulado na área quanto a capacitação para uso de técnicas, procedimentos e instrumentos de ensino. Claro deve estar o achado de estudos científicos que sugerem a atuação do professor como elemento mais crítico que o currículo e a metodologia (Snow e Juel, 2013).

e) impera proceder a um diagnóstico criterioso para, ao longo do processo, monitorar o aprendizado do alunado (Brasil, 2007). O monitoramento permite ao mesmo tempo 1) avaliar a efetividade das práticas adotadas para eventual mudança pedagógica e 2) planejar tanto o objeto linguístico a ser ensinado quanto às melhores práticas a serem adotadas (Guaresi, da Silva, Abreu, 2020). Em geral, as redes municipais que monitoram o desempenho dos alunos obtêm resultados melhores das que não adotam. O ideal é que se adotem mecanismos de avaliação tanto internos quanto externos. Avaliação anuais ou bianuais, como é o caso da Prova Brasil, embora importantes, pouco servem para avaliar a adoção de práticas específicas e particularizadas de ensino, pois somente ocorre a cada dois anos;

f) capacitação de profissionais para o fim específico de identificação precoce de escolares com dificuldades de aprendizagem, bem como para os encaminhamentos apropriados para cada caso. Claro deve estar que cabe à gestão escolar a administração apropriada para cada caso: avaliações internas e, eventualmente, externas para cada caso; inserção de escolares com dificuldade de aprendizado em grupos de apoio e/ou de reforço escolar. A literatura dispõe de instrumentos

para rastreio das dificuldades e proceder a possíveis encaminhamentos (da Silva e Guaresi, 2019);

g) na medida do possível, envolver a família, não propriamente no ensino, mas no acompanhamento de atividades escolares e no compartilhamento de informações dos resultados dos processos de ensino e avaliação do aprendizado;

h) efetivação de práticas diárias de leitura, podendo ser tanto silenciosas quanto orais, tanto pelo professor quanto pelo aluno, haja vista os benefícios imensuráveis advindos dessa prática. No tocante a isso, o objetivo docente ser inicialmente o de levar o aluno a conhecer as correspondências entre grafemas e fonemas, posteriormente, elevar a taxa de conversão de grafemas em fonemas na ordem aproximada de dez por segundo, apesar de indícios de compreensão serem observados na taxa de quatro grafemas por segundo (Abreu, Guaresi, 2019);

No caso específico das classes de alfabetização, além das recomendações acima:

i) adoção de práticas pedagógicas que contemplem o ensino direto, explícito e ordenado do sistema de escrita, inclusive das correspondências das menores unidades da língua, ou seja, as correspondências entre grafemas e fonemas. Claro deve ficar que, embora a dificuldade que isso possa representar (Snowling e Hulme, 2013), o ensino sistematizado do sistema de escrita como o recomendado acima pode ocorrer em contexto de letramento (Soares, 2004);

j) centrar o ensino nos conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento proficiente das competências de ler, escrever e

calcular. Ao que nos parece, a formação escolar de qualidade está estreitamente atrelada àquilo que é de mais fundamental: ler, escrever e calcular. Muitas competências relacionadas na BNCC implicam o domínio proficiente dessas habilidades mais fundamentais.

Os dados levantados e discutidos neste estudo mostram que é inegável o impacto negativo da pandemia COVID-19 na educação brasileira, inclusive na alfabetização. Momentos turbulentos, ao mesmo tempo que promovem insegurança, podem suscitar reflexão e estabelecimento de uma nova ordem, no caso, quiçá, novas e mais profícuas práticas na alfabetização, o que resultará numa alfabetização dentro do tempo esperado para isso, e, ainda, com maior equidade.

Referências

ABREU, C. V. C.; GUARESI, R. Tempo de leitura e acurácia na conversão grafofonêmica na relação entre fluência e compreensão leitora. **Id on Line Rev. Mult. Psic.** v.13, n. 44, p. 333-346, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/laboratorio/Downloads/1616-6050-1-PB.pdf>. Acesso em 27 ago. 2021.

ALLOWAY, T. Working memory, but not IQ, predicts subsequent learning in children with learning difficulties. **European Journal of Psychological Assessment**, v. 25, p. 92-98, set. 2009.

BECKER, S.; WÖBMANN, L. Was Weber wrong? A human capital theory of protestant economic history. **The Quarterly Journal of Economics**, v. 124, n. 2, p. 531-596, May 2009.

BRASIL / PISA. **Relatório Nacional PISA 2012**: Resultados brasileiros. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos: relatório final**. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. – Brasília: MEC, SEALF, 2019. p. 54.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, 7-24, 2000 .

COLTHEART, M.; RASTLE, K.; PERRY, C.; LANGDON, R.; ZIEGLER, T. DRC: Dual-route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. **Psychological Review**, v. 108, n. 1, p. 204-256, 2001.

COSTA, C. L. Dificuldades De Leitura E Memória De Trabalho: um Estudo Correlacional. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília. 2011.

DEHAENE, S. A aprendizagem da leitura modifica as redes corticais da visão e da linguagem verbal. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 148-152, jan./mar. 2013.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica nossa capacidade de ler. Trad. de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

EBC – Empresa Brasil de Comunicação. **Agência Brasil**. São Caetano do Sul, SP: EBC, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-02/ministerio-da-saude-confirma-primeiro-caso-de-coronavirus-no-brasil>. Acesso em: 1 set. 2020.

EBC – Empresa Brasil de Comunicação. **Agência Brasil**. São Caetano do Sul, SP: EBC, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-03/covid-19-governo-declara-transmissao-comunitaria-em-todo-o-pais>. Acesso em: 2 set. 2020.

FARIA, E. L. B. Relação entre memória de trabalho e compreensão da leitura: um estudo. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

GOVBR – Ministério da Educação. **Portal do MEC**. São Paulo, SP: GOVBR, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/87161-conselho-nacional-de-educacao-esclarece-principais-duvidas-sobre-o-ensino-no-pais-durante-pandemia-do-coronavirus>. Acesso em: 2 set. 2020.

GUARESI, R. Influência da leitura no aprendizado da escrita: uma incursão pela (in)consciência. *in* PEREIRA, V.W.; GUARESI, R. (Organizadores). **Estudos sobre leitura: psicolinguística e interfaces**: Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/1492/Estudos%20sobre%20a%20leitura%20psicolingu%C3%ADstica%20e%20interfaces.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 27 ago. 2021.

GUARESI, R.; PALLES, L.; ABREU, C. V. C. **Técnicas de avaliação do aprendizado da leitura e da escrita na alfabetização inicial** [Livro Eletrônico]. Vitória da Conquista: Fonema e Grafema, 2020. Disponível em: <http://www.fonemaegrafema.com.br/detalhes.php?title=tecnicas-de-avaliacao-do-desenvolvimento-inicial-da-leitura-e-da-escrita>. Acesso em 27 ago. 2021.

IZQUIERDO, I. **A arte de esquecer**: cérebro e memória. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2004.

MORAIS, J. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.

NARDI, A. E.; NETO, A. G.A. A.; ABDO, C.; MATOS E SOUZA, F. G.; ROHDE, L. A. O impacto da pandemia na saúde mental. Guia de Saúde Mental Pós-Pandemia no Brasil, *Psychiatry on line Brasil*, Porto Alegre, v. 26, n. 3, p. 14-29, mar. 2021.

PAHO/WHO – Pan American Health Organization/World Health Organization. **PLISA Health Information Platform for the Americas**. Brasília, DF: PAHO/WHO, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em 31 ago. 2021.

PALLES DA SILVA, L.; GUARESI, R. Proposta de instrumento para rastreio de dificuldades de aprendizagem em alunos das séries iniciais. **Revista Virtual Lingu@ Nostr@**, v. 6, n. 1, p. 68–76, 2019. Disponível em: <https://www.linguanostra.net/index.php/Linguanostra/article/view/127>. Acesso em 27 ago. 2021.

PEGADO, F. Aspectos cognitivos e bases cerebrais da alfabetização: um resumo para o professor. In NASCHOLD; PEREIRA; PEREIRA; GUARESI. **Aprendizado da Leitura e da Escrita: a ciência em interfaces**. Natal: Edufrn, 2015.

PERFETTI, C. A. A capacidade para a leitura. In: STERNBERG (Org.). **As capacidades intelectuais humanas: Uma abordagem em processamento de informações**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PULIEZI, S. A contribuição da consciência fonológica, memória de trabalho e velocidade de nomeação na habilidade inicial de leitura. 2011. 108 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

SCHERER, A. P. R. Princípio Alfabético e Consciência Fonológica: fatores determinantes no tempo de leitura de crianças em processo de alfabetização. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 82-99, dez., 2007.

SCLIAR-CABRAL, L. A desmistificação do método global. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 6-11, jan./mar. 2013.

SCLIAR-CABRAL, L. Aprendizagem neuronal na alfabetização para as práticas sociais da leitura e escrita. **Revista Intercâmbio**, v. XX, p. 113-124, 2009.

SNOWLING, M.; HULME, C (org.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**: v. 7, n. 29, fevereiro de 2004, Artmed Editora.

VAZ, I. A. et al. Memória de trabalho em crianças avaliada pela tarefa de Brown-Peterson. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, vol.22 no.2 Barueri April/June, 2010.

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA,
EXPLICITAÇÃO DO PRINCÍPIO ALFABÉTICO E
LETRAMENTO:
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DÁ CONTA
DESSES TRÊS PILARES?**

Ana Paula Rigatti Scherer⁸⁰

Mayara Batista Pereira⁸¹

Introdução

Discutir a situação da alfabetização no Brasil vem sendo recorrente em diversas áreas afins da educação. Para além da Pedagogia, vê-se uma preocupação da Linguística e Psicolinguística, bem como da Fonoaudiologia e Psicologia Cognitiva. Cada vez mais investiga-se como a criança aprende a ler e a escrever e como isso pode ser aplicado em sala de aula.

O estudo de Rigatti-Scherer (2008), recentemente reformulado e publicado em 2020, apresenta uma proposta teórico-metodológica para a alfabetização inicial sob três pilares fundamentais: a consciência

⁸⁰ Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: rigatti.scherer@gmail.com

⁸¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: mayaraabp@gmail.com

fonológica, a explicitação do princípio alfabético e o letramento. Segundo a autora, desenvolvendo a capacidade de reflexão dos sons da fala e compreendendo as regras do princípio alfabético num contexto de letramento, isto é, aplicando estes conhecimentos na real função da escrita e da leitura, a criança é capaz de chegar a fase alfabética, dominando relações entre fonemas e grafemas e com isso compreendendo textos simples. Claro, a partir daí muitas outras habilidades dos demais níveis de linguagem serão desenvolvidos. No entanto, é necessário passar por esta fase fundamental.

A grande questão, já discutida pela autora em 2008, era a dificuldade de o professor alfabetizador dominar estes conhecimentos a serem desenvolvidos com a criança. Os cursos de formação apresentam estes conteúdos em seus currículos? Quais conteúdos relacionados a metalinguagem e ao conhecimento do princípio alfabético são explorados nos cursos de Pedagogia?

Este capítulo tem o objetivo de discutir o estudo de Rigatti-Scherer (2020) comparado aos resultados encontrados pelo seu grupo de pesquisa em 2021, que analisa os currículos de 15 cursos de Pedagogia de Porto Alegre-RS e região metropolitana.

1. O tripé da alfabetização

O tripé da alfabetização surge do resultado da tese de Rigatti-Scherer (2008) a qual apresenta três pilares fundamentais para o ensino da leitura e da escrita. A autora realizou uma pesquisa-ação na qual

participaram 10 (dez) turmas de 1ª série do Ensino Fundamental⁸², sendo o Grupo Experimental, 5 (cinco) turmas alfabetizadas por meio de uma metodologia que constava de atividades de consciência fonológica, explicitação do princípio alfabético e letramento (o tripé); e o Grupo Controle, 5 (cinco) turmas que não utilizavam essa abordagem, sendo algumas um método silábico, outras um método mais global, outras um método misto, mas nenhuma utilizava consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético. As professoras do Grupo Experimental já realizavam formações com o tema Consciência Fonológica na Secretaria de Educação em que atuavam e, aceitando participarem da pesquisa, realizaram uma formação específica de 16 horas no ano anterior à coleta da pesquisa. As professoras do Grupo Controle não demonstraram interesse nas formações, portanto foram convidadas somente para participar da pesquisa, sem atuação específica.

As dez turmas (Grupo Experimental e Controle) realizaram uma testagem de escrita inicial para a escolha dos sujeitos da pesquisa. Deveriam ser alunos que estivessem no nível pré-silábico de escrita no mês de março. Desta forma foram selecionadas 5 crianças de cada turma, totalizando 25 no Grupo Experimental e 25 no Grupo Controle. Todas as 50 crianças foram testadas também no mês de março quanto ao desenvolvimento da Consciência fonológica (Moojen e cols., 2004). As turmas eram observadas mensalmente quanto à metodologia

⁸² Em 2006, quando a pesquisa foi realizada, a primeira etapa do Ensino Fundamental era a 1ª série.

desenvolvida. No mês de julho e novembro foram novamente testadas quanto ao desempenho da escrita e consciência fonológica.

Os resultados encontrados foram surpreendentemente diferentes entre os Grupos Experimental e Controle. O Grupo Experimental apresentou um avanço considerável já no mês de julho, sendo que o Grupo Controle atingiu resultado semelhante somente no mês de novembro (Figuras 1 e 2).

Figura 1 - Resultados do avanço da escrita do Grupo Experimental.

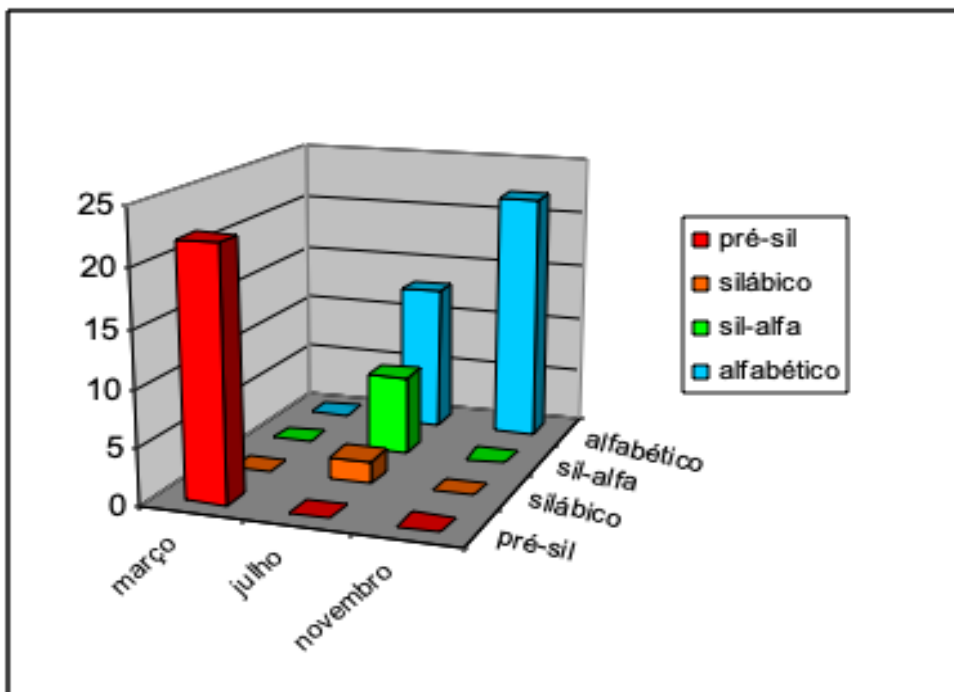
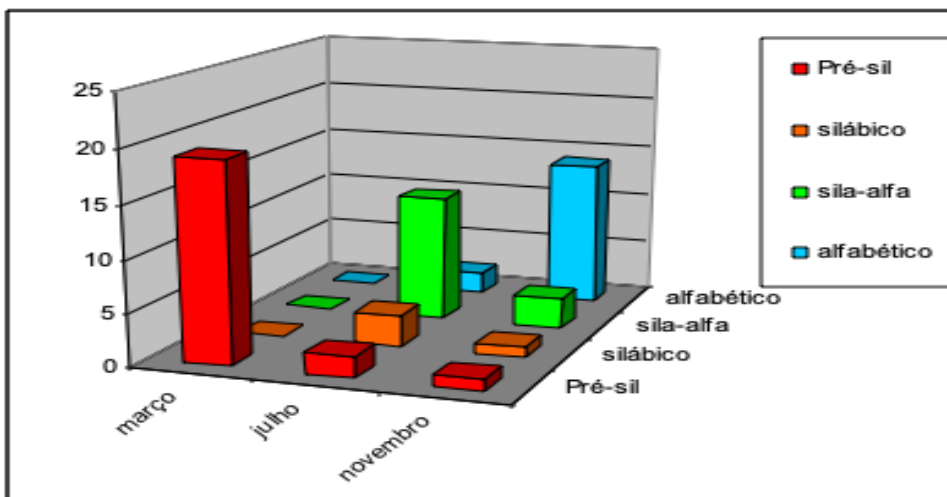


Figura 2 - Resultados do avanço da escrita do Grupo Controle.



Como já referido anteriormente, os professores do Grupo Experimental utilizaram uma metodologia que contemplava atividades de consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético em um contexto de letramento, ou seja, apesar de haver um enfoque na relação entre letras/grafemas e fonemas e em atividades metafonológicas, a proposta sempre envolvia algum gênero textual (poesia, história, canção) tornando funcional o uso da leitura e da escrita. A seguir serão tratados mais especificamente os três pilares da proposta.

1.1 Consciência fonológica

A consciência fonológica pode ser definida como a habilidade de refletir sobre os sons da língua. Ela faz parte da consciência linguística, um conjunto maior de habilidades metalinguísticas que leva

em conta outros níveis da linguagem: morfológico, sintático e pragmático.

Essa habilidade metafonológica, como também pode ser denominada, permite que o indivíduo possa manipular os sons que constituem as palavras, comparando, substituindo, segmentando. Esse “olhar” torna possível desviar a atenção do significado da palavra, para a sua estrutura. Seria como quando nos deparamos com uma janela: ter consciência fonológica seria olhar para a vidraça, ao invés de olhar para a paisagem além da abertura.

Sendo assim, a consciência fonológica não é um constructo único, ela é constituída de níveis: do mais simples, como o nível silábico, até o mais complexo, o nível fonêmico.

O *nível silábico* corresponde às habilidades relativas ao domínio silábico das palavras. Neste sentido é possível realizar tarefas de identificação, produção, segmentação, síntese, substituição e inversão silábica. Por exemplo, na palavra BOLA, podemos segmentar = **BO-LA**; substituir BO por BA = **BALA**. O nível silábico é considerado o mais simples, pois sendo a sílaba formada no mínimo por uma vogal e a vogal sendo marcadamente mais soante na língua, torna-se mais fácil sua percepção.

O *nível intrassilábico* é formado por dois sub-níveis: a rima e a aliteração. É um tanto mais complexo, pois ultrapassa o limite da sílaba ou até mesmo segmenta-a, no caso da aliteração. A rima é composta da vogal tônica de uma palavra até o final da mesma. Por exemplo: Na palavra BOLA, **OLA** é considerada a rima da palavra, pois parte da vogal tônica ‘O’ da primeira sílaba e avança para a sílaba final ‘LA’.

Podemos ter também a rima da sílaba, como na palavra **CORAÇÃO**, na qual temos como rima da sílaba ‘**ÃO**’ que faz parte somente da última sílaba. O nível da rima, por vezes, é percebido pelas crianças nas poesias, canções e parlendas, porém nem sempre sua formação é tão consciente.

A aliteração constitui o fonema inicial das palavras, sendo ele uma vogal ou uma consoante., como por exemplo, na palavra **BOLA**, /b/ é a aliteração; na palavra **AVIÃO**, /a/ é aliteração. Quando a palavra inicia por uma vogal, torna-se mais fácil identificá-la, pois além de ser vogal, forma também uma sílaba, nível mais simples da consciência fonológica.

O *nível fonêmico* é o nível considerado mais complexo da consciência fonológica, pois é composto dos fonemas que formam as palavras. A percepção dos fonemas não é tão natural quanto a percepção das sílabas, pois depende da relação entre os fonemas e grafemas na escrita. Assim, o nível fonêmico está ligado ao domínio do sistema alfabético, ou seja, ao domínio da aprendizagem inicial da escrita.

Dessa forma, é possível que haja a pergunta: com que idade surgem os níveis de consciência fonológica?

A criança adquire os sons da fala por completo, por volta dos 5 anos de idade. No entanto, apesar de já ter adquirido todo o conjunto dos fonemas da língua, não é garantido que esse conhecimento seja totalmente consciente. Isso quer dizer que se a criança fala perfeitamente a palavra **BOLA**, não significa que ela reflita sobre como essa palavra se constitui. Ela tem certa sensibilidade, possivelmente percebe sua semelhança com **COLA**, percebe que inicia igual a **BOTA**.

Mas essas habilidades não estão totalmente conscientes, é preciso que haja estímulo para que isso aconteça.

Assim, a consciência fonológica não surge totalmente no início da aquisição da linguagem, nem tão pouco somente com a aprendizagem da escrita. A criança demonstra certa sensibilidade aos níveis mais simples quando é bem pequena, como rimas e sílabas, sendo estimulada por meio de canções e brincadeiras. No entanto, a consciência fonêmica que demanda maior reflexão linguística, surge com a relação fonema-grafema, desenvolvida na aprendizagem do sistema alfabético.

Por que a consciência fonológica é um dos pilares importantes para a alfabetização? Entre outras razões porque possibilita que a criança brinque, pense e reflita sobre sua fala. Que inicie essa “reflexão” já na educação infantil e possa manipular os sons da fala com maior facilidade ao chegar na compreensão do sistema alfabético.

1.2 Princípio alfabético

O princípio alfabético é considerado outro pilar importante para a alfabetização. Apesar de a criança dominar a relação entre grafemas e fonemas por meio da consciência fonológica, isso não é suficiente para que escreva e leia fluentemente. É necessário conhecer as regras que regem o sistema de escrita da língua.

Segundo o glossário CEALE, *"o português prevê, em sua escrita, uma relação entre letras e fonemas, o que o caracteriza como um sistema alfabético"*. No entanto, o sistema alfabético não se esgota

simplesmente numa relação biunívoca entre letras e fonemas, mas na aplicação de regras convencionais definidas pelo sistema. Essas regras são convencionadas pelo sistema alfabético e podem ser divididas em *regras de descodificação*, para a leitura, e *regras de codificação*, para a escrita (Scliar-Cabral, 2003).

1.2.1 Regras de descodificação

Na descodificação é necessário que o leitor reconheça e identifique as letras que representam os grafemas e seus respectivos valores para que se dê a busca das palavras e seu acesso no sistema da língua. Scliar-Cabral (2003) subdividiu essas regras em três grandes blocos, que serão vistos a seguir.

a) Regras de correspondência grafo-fonêmica independentes de contexto

Essa regra de correspondência significa que uma ou duas letras (os grafemas) sempre corresponderão à realização do mesmo fonema, independentemente da posição na palavra. Ex.: “p” sempre será /p/ “pato” e “b” sempre será /b/ “bola”.

b) Regras de correspondência grafo-fonêmica dependentes de contexto

Essa regra de correspondência significa que os valores fonéticos atribuídos a uma ou duas letras (grafemas) dependem da posição em que se encontram na palavra, ou seja, da(s) letra(s) que a(s) precede(m) e/ou segue(m). Ex.: “s” no início de vocábulo – “sapo”, ou em início de sílaba depois de “n”- “ganso”, “l” – “bolsa” e “r” – representará o

fonema /s/. Já se o “s” estiver entre vogais ou semivogais como em “mesa” e “deusa” representará o fonema /z/.

c) Regras dependentes da metalinguagem e/ou do contexto textual morfossintático e semântico

Esse tipo de regra depende, como denomina a regra, da análise de características da própria língua, do contexto em relação à formação da palavra e de seu significado no texto. Como exemplo, a atribuição de acento gráfico em determinadas palavras, a formação das conjunções verbais, valores atribuídos a letras com uso do léxico mental ortográfico, e outras.

1.2. 2 Regras de codificação

A codificação é o processo inverso ao da descodificação, quando o escritor necessita converter fonemas em grafemas durante a produção escrita. Segundo Scliar-Cabral (2003), a codificação é um processo mais complexo que a descodificação. A autora também subdividiu as regras de codificação em blocos, que serão vistos a seguir.

a) Regras independentes de contexto

Assim como na descodificação, essa regra significa que determinados fonemas serão representados pelos seus respectivos grafemas independentemente do contexto em que aparecerem. Ex.: /p/ será escrito sempre como “p” e /b/ será escrito sempre como “b”.

b) Regras dependentes de contexto fonético

Como na descodificação, essa regra propõe que determinados fonemas sejam representados por determinados grafemas dependendo do contexto em que estiverem. Ex.: /k/ será escrito com “c” antes das vogais /o/, /ɔ/, /a/, /õ/ ou /ã/. Quando estiver antes das vogais /i/, /e/, /ɛ/, /i/ nasalizada e /e/ nasalizada será escrito “qu”.

c) Alternativas competitivas

Na presença de alternativas competitivas é necessário fazer uma seleção no léxico mental ortográfico do item que emparelhe semântica e morfossintaticamente com a forma fonológica. Para a autora, essas alternativas competitivas constituem a grande dificuldade ortográfica atual. Um exemplo disso é o uso do /s/ em início de vocábulo, que pode ser “s” antes de qualquer vogal, e “c” antes de vogais /i/, /e/, /ɛ/, /i/ nasalizada e /e/ nasalizada.

d) Regras dependentes da morfossintaxe e do contexto fonético

Essas regras, como na descodificação, consistem na dependência de contextos morfossintáticos e fonéticos. Ex.: manutenção de til nos derivados, acentuação em paroxítonos terminados em /ãw/, uso da crase, e outros.

e) Derivação morfológica

As regras de derivação morfológica, segundo a autora, evitam a sobrecarga do léxico mental ortográfico até mesmo nos contextos competitivos. Ex.: a escrita dos verbos conforme sua conjugação.

Assim, após conhecer um pouco sobre o princípio do sistema alfabético e sua relação para a leitura e escrita, fica clara a importância destes conhecimentos para o professor alfabetizador frente a aprendizagem dos seus alunos. Com certeza, o conhecimento do princípio alfabético é um pilar para a alfabetização.

1.3 Letramento

O termo *letramento* é um tanto recente no Brasil. Ele surge na década de 80 para ressignificar as práticas pedagógicas da apropriação da leitura e da escrita.

O termo deriva da palavra *literacy* do inglês, no entanto, no Brasil, significa utilização da *leitura e da escrita nas práticas sociais, o que em outros países o termo abrange muito mais do que isso: significa capacidade ou habilidade para ler e escrever.* Para Soares (2016) o termo *letramento* é usado para dar conta de duas facetas da inserção do indivíduo no mundo da escrita: a faceta interativa, que concebe a língua escrita como veículo de interação entre pessoas, e a faceta sociocultural, que considera os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais.

Assim, numa perspectiva pedagógica o letramento implicaria preparar os alunos para a participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita (Gabriel, 2017).

Então por que a importância do letramento no tripé da alfabetização?

No Brasil, até a década de 80 o ensino da leitura e da escrita era centrado na aprendizagem de uma sequência linear que iniciava com um período preparatório, no qual o estudante exercitava habilidades psicomotoras, espaciais e visuais que antecedia a alfabetização propriamente dita. Em seguida iniciava o conhecimento das letras, decodificação, formação de sílabas, palavras, frases e textos. Esse processo, muitas vezes, não “olhava” para o que o estudante já sabia e entendia sobre a leitura e a escrita. O que importava era que todos aprendessem a ler e escrever o que trazia a cartilha, mesmo que as frases e textos fossem elaboradas para o ensino de determinada letra, muito distante de um texto real.

Com a mudança de paradigma, a partir da chegada do construtivismo, o estudante era visto como um sujeito que vive em um mundo letrado, que é capaz de trazer para a escola conhecimentos importantes sobre o ler e escrever. Começa-se a valorizar a importância social e cultural que a leitura e a escrita tem na vida do estudante, passando-se a utilizar recursos pedagógicos mais próximos da realidade daquele aluno. Por que não explorar uma receita de bolo, sua forma, palavras, função, mesmo antes de dominar totalmente a leitura e a escrita? Será que as poesias e canções não poderiam ser impulsionadoras no conhecimento das letras, mesmo antes de dominá-las?

Talvez o grande problema tenha sido a "super valorização" do letramento, em detrimento do ensino sistemático da leitura e da escrita. O velho "pêndulo", que presente na história, torna sempre um lado mais preponderante e isso nunca é o ideal. Neste trabalho apresenta-se o letramento como um dos pilares da alfabetização por entender-se que o ensino sistemático da leitura e da escrita não é suficiente. É necessário desenvolver com os estudantes a importância social e cultural que carrega a leitura e a escrita.

2 Formação do professor

Este estudo envolve a verificação de currículos de cursos de Pedagogia para verificar quais disciplinas apresentam relação com os três pilares propostos por Rigatti-Scherer (2008): consciência fonológica, princípio alfabético e letramento. Após haver detalhamento sobre cada um dos pilares, torna-se necessário trazer informações históricas sobre a formação do professor alfabetizador no Brasil. Alguns fatos são importantes para explicar os resultados encontrados.

2.1 Breve histórico da formação do professor

O percurso histórico dos cursos de formação dos professores no Brasil foi dividido em seis períodos, entre 1826-2006 (SAVIANI, 2009). São eles:

a) Ensaios intermitentes de formação de professores - preconizava-se uma formação específica por meio dos conteúdos que os professores

deveriam dominar para o ensino, não levando em conta os aspectos didático-pedagógicos;

b) Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais - neste período continuava a preocupação com os conteúdos, mas foi dada maior ênfase aos aspectos didático-pedagógicos com a criação de uma escola modelo;

c) Organização dos Institutos de Educação - aqui uma fase se abre com o advento dos Institutos de Educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, ensino e pesquisa. Para esse fim, transformou a Escola Normal em Escola de Professores, cujo currículo incluía, já no primeiro ano, as seguintes disciplinas: 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. Veem-se aqui importantes áreas incluídas nos currículos de formação dos professores;

d) Organização e implementação dos cursos de Pedagogia e de licenciatura - tanto os cursos de licenciatura como os de Pedagogia tinham embasamento em conteúdos culturais-cognitivos, não preconizavam os aspectos didático-pedagógicos. Surge aqui o chamado 3+1, sendo 3 anos contemplando currículo para formar professores das escolas secundárias e 1 ano para formar professores para as escolas normais;

e) Substituição da Escola Normal para a habilitação específica do Magistério - extinção das escolas normais e transformação do curso de Magistério em nível de 2º grau. Era possível realizar em 3 anos e estar habilitado a lecionar até a 4ª série, ou realizar em 4 anos e estar habilitado a lecionar até a 6ª série;

f) Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores - até o momento atual as escolas normais superiores passam a formar professores do nível primário; e os cursos superiores formam professores para o nível secundário.

Apesar de ter havido constantes mudanças nas últimas décadas, parece ainda não haver um consenso de como deveria ser a formação do professor. Segundo Saviani (2009, p. 148-9) há dois modelos que se contrapõem:

a) *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos*: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.

b) *modelo pedagógico-didático*: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

Quando esses dois modelos são analisados percebe-se que os dois são fundamentais, pois são base para o conhecimento de quem atua na educação: conteúdos e didática, isto é, “o quê” e “como” ensinar. Essa viagem na história indica que atualmente possa estar havendo preconização das questões pedagógico-didáticas quando fala-se em alfabetização, pois por muito tempo era colocada em segundo plano. Mas onde estariam os conteúdos? Onde o professor alfabetizador

baseia-se teoricamente quando ensina? O próximo tópico traz uma prévia de um estudo que analisou currículos de Pedagogia.

2.2 A pesquisa

O estudo proposto faz parte da pesquisa ‘*o que sustenta o fazer do professor: um estudo na região de Porto Alegre*’ desenvolvida pelo Grupo de pesquisa ALETRA/UFRGS. O estudo consiste na análise dos currículos e planos de ensino dos cursos de Pedagogia de Porto Alegre e Região Metropolitana, com o objetivo de verificar a presença de disciplinas relacionadas à alfabetização que possuam referência à linguagem e sua aquisição, oralidade, consciência linguística e outros temas pertinentes à aprendizagem da leitura e da escrita. Foram selecionados Cursos de Pedagogia de 15 Instituições de Ensino Superior de Porto Alegre e região metropolitana (num raio de 40km de distância da capital) sendo 2 públicas e 13 privadas. Foram consideradas as modalidades de ensino presencial, semipresencial e EAD.

Dos currículos pesquisados, foram selecionadas disciplinas (eletivas e obrigatórias) que pudessem abranger conteúdos sobre alfabetização, contendo as seguintes palavras-chave: Linguagem/Linguagens, Alfabetização, Língua Portuguesa, Oralidade, Letramento, Leitura, Escrita, Metodologias/Métodos/Práticas/Teorias de Ensino, Produção Textual.

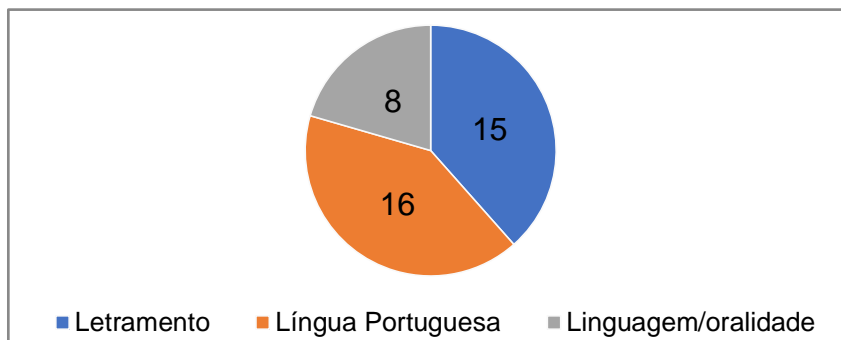
Como não foi possível acesso aos planos de ensino, foram analisados somente os títulos das disciplinas. Desta forma pensando nos

pilares citados acima: *consciência fonológica, princípio alfabético e letramento*. Foi possível verificar que 15 disciplinas trazem no título a palavra ‘*Letramento*’, todas disciplinas obrigatórias.

Quando verifica-se o termo princípio alfabético é possível que este esteja presente em disciplinas que tratem do tema ‘*língua portuguesa*’. Neste caso, foram encontradas 17 disciplinas com o termo ‘*Língua Portuguesa*’, sendo 16 obrigatórias.

Quanto à consciência fonológica, tema relacionado a aquisição da *linguagem*, fala, oralidade, pode estar presente em disciplinas que tratem destes temas. Esses temas puderam ser encontrados em 13 disciplinas, sendo que 5 delas são eletivas, desta forma somente 8 disciplinas obrigatórias tratariam de linguagem (Figura 3).

Figura 3 - Número de disciplinas obrigatórias com os termos alusivos ao tripé.



Apesar de haver um número considerável de disciplinas que tratam de língua portuguesa, há de se salientar a importância de relacionar a língua portuguesa com a linguagem/fala/oralidade quando

se trata de aprender uma nova modalidade de linguagem, neste caso, a escrita. O princípio alfabético, sistema que estrutura a língua portuguesa, é formado pela relação entre fonemas e grafemas. Sendo assim, é imprescindível conhecer tanto o conjunto de grafemas/letras, como o conjunto de fonemas (fala).

Para relacionar fonemas e grafemas (escrita) e grafemas e fonemas (leitura) é necessária a consciência fonológica, isto é, o indivíduo deve estar consciente da relação entre as partes do sistema falado e escrito. Por que grande parte das disciplinas que tratam de *linguagem* são ofertadas de forma eletiva?

Além disso, quando trata-se de alfabetização há níveis que vão além do fonema e da letra. É preciso dominar as estruturas morfológicas, lexicais, semânticas, sintáticas, pragmáticas e textuais.

Então, como haver um número tão restrito de disciplinas de linguagem em cursos de Ensino Superior que preparam professores alfabetizadores? Esta é a pergunta que o grupo de pesquisa segue tentando responder.

Considerações finais

Os três 'pés' do tripé proposto pela autora são requisitos fundamentais para o início do aprendizado da leitura e da escrita. Desenvolver a consciência fonológica para aprender a manipular pequenas partes da palavra - desde a sílaba até o fonema - permite o domínio das estruturas da fala para que sejam relacionadas com os grafemas/letras que constituem o sistema alfabético da língua. No

entanto, nada disso teria sentido se não houvesse uma real motivação para decifrar e compreender a língua escrita: Aprender a ler e escrever para descobrir o mundo. Assim, não há como conceber consciência fonológica e domínio do princípio alfabético sem que haja ‘letramento’, ou seja, não há sentido dominar a língua escrita se não for aplicada no mundo real, se não for degustada nas histórias infantis, nos contos literários, nas receitas culinárias, nos convites, nas cartas, nos e-mails, nas letras de música...

Sendo assim, como conceber que a formação do professor não leve em conta parte dessa estrutura? A formação do professor tem se firmado em uma estrutura “bipé”, pois não firma-se na linguagem como base para a língua a ser ensinada. É preciso repensar a importância de desenvolver o tema *linguagem* nos currículos dos cursos de ensino superior que preparam os alfabetizadores. Não é possível formar leitores e escritores sem compreender a base que estrutura a língua escrita. Este artigo teve esse intuito: refletir sobre a formação do professor para uma alfabetização de qualidade. É necessário reformular o currículo para fortalecer conhecimentos fundamentais para o ensino da leitura e da escrita.

Referências

GABRIEL, R. Letramento, alfabetização e literacia: um olhar a partir da ciência da leitura. v. 17. Novo Hamburgo: **Revista Práxis**, jul./dez. 2017.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas: v. 31, n. 113, p. 1355-

1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf> Acesso em: 16 jul. 2019.

MOOJEN, S. e cols. **CONFIAS – Consciência fonológica: instrumento de avaliação seqüencial**. São Paulo: **Casa do Psicólogo**, 2003.

RIGATTI-SCHERER, A. P. 2008. Consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético: importância para o ensino da língua escrita. **Tese**. Doutorado em Letras. Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre.

RIGATTI-SCHERER, A. P. O tripé da alfabetização: consciência fonológica, princípio alfabético e letramento. **Revista de Estudos Linguísticos da Univerdade do Porto**. Nº Especial, 2020, p. 33 -43.

SCLIAR-CABRAL, L. **Da oralidade ao letramento: continuidades e descontinuidades**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 21-35, jun., 1995.

SCLIAR-CABRAL, L. **Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação [online]**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100012&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 28 set. 2021

SOARES, M. **Alfabetização - a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (**Ceale**) - Glossário CEALE.

PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA: É PRECISO COMPREENDER PARA AJUDAR

Márcio França⁸³

*“...de perto, ninguém é normal.
Às vezes, segue em linha reta...”*
(Vaca Profana, Caetano Veloso, 1986)

Este capítulo propõe uma reflexão sobre os problemas de aprendizagem da linguagem escrita, a partir de uma classificação didática, que pode facilitar a compreensão e o planejamento de estratégias e encaminhamentos das situações cotidianas de nossas salas de aula.

São tantas adversidades na vida que é difícil chegar à conclusão do que é normal. Na realidade, nossas respostas ao mundo são fruto de uma combinação de fatores que podem estar em harmonia ou não. Mas o que isso representa? Acima de tudo nossa singularidade e, por que não, uma indicação para sermos tolerantes com o diferente. Tolerantes no sentido de acolher a singularidade e de reconhecer suas limitações e suas potencialidades. Assim, nos constituiremos como profissionais da educação (e saúde) preparados para atuar num cenário de diversidade,

⁸³ Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: marcio@franca.bio.br

que compõe esse universo heterogêneo de itinerários de vida e desenvolvimento de nossos escolares.

Há muitos anos, quando vou falar sobre problemas do aprendizado da linguagem escrita, lanço mão da imagem de um iceberg (Fig. 1). Especialmente, porque essa figura tem duas partes bem definidas: uma porção acima da água e outra submersa. Transpondo para nossa temática, o que está visível (acima da água) pode ser representado pela queixa, pelo sintoma ou o quer que sinalize uma limitação. Enquanto o montante submerso representa os fatores envolvidos ou associados ao desenvolvimento dessa aprendizagem – o que nos convida para um mergulho em águas mais profundas, de forma interdisciplinar, a fim de identificar hipóteses causais e, a partir delas, desenhar estratégias favoráveis a cada caso.

Sobre a linguagem, há que lembrar, estamos tratando do sistema alfabético, o que pressupõe reconhecer que o primeiro passo é relacionar sons da fala com letras, ou seja, associar fonemas a grafemas. Se não fosse assim, teríamos que “decorar” o significado de cada símbolo escrito (desenhado), portanto, estaríamos tratando de outro sistema de escrita, o ideográfico, onde um desenho representa uma ideia, como a escrita de japoneses e de chineses.

Figura 1 – O Iceberg.



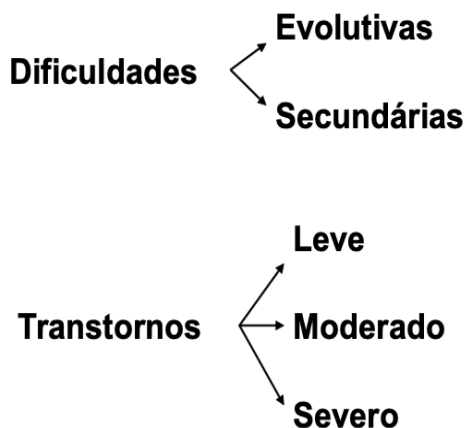
Sendo assim, a alfabetização começa a estruturar-se a partir do domínio da relação fonema-grafema e é somente depois disso que poderão ser apresentadas as regras ortográficas e as irregularidades da língua escrita ao alfabetizando. Tudo isso acontece durante boa parte da infância, onde estão envolvidos aspectos de crescimento, desenvolvimento e estímulos de toda ordem. Castaño (2003) observa que a linguagem é uma função cortical superior sustentada por uma estrutura anatomofuncional geneticamente determinada, além de estímulos verbais dados pelo meio. Portanto, questões orgânicas, cognitivas, sociais e de afeto têm efeito sobre o desenvolvimento da linguagem e devem ser cuidadosamente observadas nos casos em que algo não vai bem.

Como vimos, os problemas são diversos e para auxiliar o entendimento dos tipos de problemas de aprendizagem da linguagem

escrita, podemos utilizar uma classificação, tal como a elaborada por Moojen (Moojen e França, 2016), esquematizada na Fig. 2:

Figura 2: Classificação dos problemas de aprendizagem da escrita.

Os problemas de aprendizagem



Fonte: Moojen e França (2006).

Conforme a figura, os problemas estão divididos em: dificuldades e transtornos. O que os diferencia? As dificuldades são problemas decorrentes de algo que aconteceu em sua vida, ou seja, são uma consequência. Enquanto os transtornos são problemas específicos de leitura e escrita não decorrentes de algum comprometimento ou evento.

As dificuldades estão divididas em:

- evolutivas, que são os problemas decorrentes de algum fato transitório. Por exemplo, quando a criança fica sem ir à escola por um motivo de doença e depois retorna. Perdeu conteúdos, então, necessitará de uma ajuda para acompanhar normalmente sua turma. Outros exemplos: mudanças de escola; mudança de método de ensino; uma questão emocional, desde que temporária; um problema de visão que pode ser corrigido; enfim, são situações transitórias que costumam ter um bom prognóstico de recuperação dos estudos.

- secundárias são problemas decorrentes de uma questão primária do desenvolvimento físico, cognitivo, emocional ou neurológico. Por exemplo: síndromes, TDAH, perda auditiva ou da visão com limitação para correção, entre outros. Nesses casos, existe um comprometimento que afeta o desenvolvimento de forma permanente e os problemas de aprendizagem são consequências disso. Dessa forma, o prognóstico irá variar conforme a causa e o grau de comprometimento.

Já os transtornos são problemas específicos para o aprendizado da linguagem escrita, ou seja, não apresentam comprometimentos neurocognitivos, emocionais ou sociais importantes e que justifiquem a sua existência. São crianças cujo sistema nervoso central funciona de modo diferente e, via de regra, envolvem questões genéticas específicas que dificultam o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas fundamentais para o sistema alfabético, tais como, a consciência fonológica. Portanto, destaco a dificuldade em estabelecer de forma segura a relação fonema-grafema, ou seja, o primeiro passo para a alfabetização; além de dificuldades na sequenciação, na memória, entre

outras características que podem acompanhar as crianças com transtorno da linguagem escrita. Assim, haverá uma repercussão importante ao longo da sua vida escolar. Os transtornos podem variar de leves a severos em função da remissão dos sintomas, sendo que o quadro mais grave é o que chamamos de dislexia, que estará presente de forma contundente até o final da vida. As estratégias terapêuticas ajudam a atenuar, mas o prognóstico costuma ser reservado no caso dos disléxicos.

Em tendo uma classificação de referência, podemos nos dedicar a refletir sobre os casos e construir hipóteses a fim de planejar estratégias de intervenção. Nos casos de uma dificuldade evolutiva, deve-se avaliar os conteúdos deficientes, propor atividades de reforço e aulas de recuperação da matéria. Dependendo do conteúdo, deve-se levar em consideração a possibilidade de ter de trabalhar com conhecimentos anteriores que não foram bem sedimentados. Por exemplo, numa dificuldade de acentuação, pode-se ter de rever a classificação das palavras (monossílabo, dissílabo...) e da sílaba tônica (oxítone, paroxítone...), antes de apresentar as regras de acentuação da língua escrita.

Quando se tratar de dificuldades secundárias, há que se observar o grau de comprometimento da questão primária e as potencialidades de aprendizado da linguagem escrita. Quanto maior for a dificuldade, mais se fará necessário desdobrar um objetivo em vários subobjetivos, que deverão ser trabalhados e exercitados até que se possa avançar para outro subobjetivo. Portanto, se houver dificuldade importante, o progresso deve ser avaliado numa comparação da criança versus ela

mesma, numa adaptação que respeita o seu ritmo e sua capacidade de evoluir no aprendizado.

Quando estivermos diante de um possível transtorno específico de aprendizagem, a situação requer uma avaliação interdisciplinar, que deve envolver profissionais para exclusão de comprometimentos e para confirmação de problemas (Moojen e França, 2016). Será necessária uma avaliação da leitura, da escrita e da consciência fonológica, que compõem a caracterização do quadro. Por outro lado, avaliações complementares de exclusão: audiológica, oftalmológica, psicodiagnóstica, neurológica, entre outras. Dessa forma, deverá ficar constituído um quadro de não comprometimentos primários que possam interferir diretamente na alfabetização. Em outras palavras, tudo deve estar dentro da normalidade, exceto a linguagem escrita. Para esses casos, existem diversas orientações para a família, que deve fazer adaptações para o estudo – tais como, gravar as aulas e privilegiar a via auditiva com a leitura em voz alta dos conteúdos. A escola também deverá fazer adaptações a fim de compreender a limitação da criança, mas também ser justa na avaliação do seu aprendizado em geral – sugere-se, realizar provas orais em separado (França, 2019). O terapeuta, por sua vez, deverá ter em seus objetivos, sedimentar a relação fonema-grafema, por meio da consciência fonológica, além de trabalhar a escrita com muitos exercícios.

Portanto, quando tratar-se de um caso de dificuldade secundária ou transtorno, as intervenções devem envolver o planejamento de exercícios (diários, se possível), o que terá como consequência a

diminuição do tempo de execução daquela atividade, tornando-a mais automática, e eficiente – Figura 3.

Figura 3 – Estratégia de intervenção.



Essa agilidade (facilidade) na realização de pequenas tarefas é muito importante, pois abre espaço para novos aprendizados. Assim, os objetivos (ou subobjetivos) vão sendo sedimentados de forma concreta e segura.

Considerações finais

Por fim, cabe destacar que os problemas no domínio da linguagem escrita podem afetar o acesso a novos conhecimentos. Por

isso, mesmo uma pequena dificuldade, por menor que pareça, deve ser tratada com muita atenção. Ao passo que as grandes dificuldades, que impõem transpor significativas barreiras, necessitam de uma análise em partes menores, pois o êxito residirá nos pequenos progressos alcançados.

Referências

CASTAÑO, J. Bases neurobiológicas del lenguaje y sus alteraciones. **Rev Neurol** 2003; 36:781-785.

FRANÇA, M. P. E diante da dislexia, como ocorre o processo de alfabetização? In: Rigatti-Scherer; AP, Pereira VW. **Alfabetização: estudos e metodologias de ensino em perspectiva cognitiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

Moojen S.M.P. **A escrita ortográfica na escola e na clínica: teoria, avaliação e tratamento**. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2009.

MOOJEN, S. M. P.; FRANÇA, M. P. Dislexia: visão fonoaudiológica e psicopedagógica. In: Rotta, NT; Ohlweiller, L; Riesgo, RS. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. – 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SHAYWITZ, S. **Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ÍNDICE REMISSIVO

- alfabetização, 8, 18, 35, 37, 42, 45, 46, 48, 51, 54, 56, 58, 59, 60, 66, 67, 70, 71, 77, 78, 79, 106, 112, 125, 132, 168, 169, 170, 173, 174, 175, 176, 177, 179, 180, 181, 183, 186, 188, 205, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 218, 219, 220, 221, 223, 224, 227, 233, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 246, 248, 251, 252, 255, 258, 259, 269, 272, 318, 319, 324, 325, 326, 327, 328, 330, 333, 334, 335, 337, 339, 370, 407, 414, 417, 426, 437, 440, 442, 443, 444, 445, 448, 452, 454, 469, 470, 500, 506, 508, 529, 530, 532, 533, 534, 535, 536, 537, 538, 540, 541, 542, 543, 544, 546, 547, 548, 549, 563, 566, 568, 571, 572, 573, 574, 575, 576, 577, 578, 584, 588, 589, 590, 592, 593, 595, 596, 597, 600, 602, 604, 606
- autoestima infantil, 48
- avaliação do aprendizado, 571
- ciências cognitivas, 164
- competência leitora, 346
- consciência fonológica, 444
- consciência sintática, 50
- cópia e ditado, 269
- emocionais, 46
- escrita, 271
- exclusão social, 147
- falar bem, 44
- fatores ambientais, 221
- fatores cognitivos, 46
- formação do professor, 236
- insucesso escolar, 138
- leitores críticos, 58
- leitura, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 17, 18, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 58, 59, 60, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 135, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 151, 154, 156, 158, 160, 161, 164, 169, 170, 172, 174, 175, 177, 179, 180, 181, 182, 183,

184, 187, 188, 193, 195, 198,
199, 200, 202, 203, 204, 205,
206, 208, 209, 210, 211, 212,
213, 219, 220, 221, 222, 223,
224, 225, 226, 227, 229, 239,
240, 241, 243, 244, 245, 246,
249, 251, 252, 253, 254, 255,
258, 259, 262, 263, 264, 268,
272, 273, 274, 275, 276, 277,
279, 280, 281, 292, 318, 324,
326, 328, 330, 332, 333, 336,
337, 338, 339, 340, 341, 342,
343, 344, 345, 346, 347, 348,
349, 350, 351, 352, 353, 354,
356, 358, 359, 360, 361, 362,
363, 364, 365, 366, 367, 368,
369, 370, 371, 372, 373, 374,
375, 376, 377, 378, 379, 380,
381, 382, 383, 385, 386, 387,
388, 389, 390, 391, 392, 393,
394, 395, 398, 414, 416, 418,
419, 420, 421, 422, 423, 424,
425, 426, 427, 428, 429, 430,
431, 432, 433, 434, 435, 437,
438, 442, 444, 445, 446, 447,
448, 450, 451, 453, 454, 455,
457, 458, 459, 460, 461, 463,
465, 466, 467, 468, 472, 473,
474, 475, 478, 479, 480, 481,
482, 484, 485, 486, 487, 488,
489, 490, 491, 493, 495, 496,
497, 498, 499, 500, 501, 502,
505, 506, 507, 508, 509, 510,
511, 512, 513, 514, 515, 516,
517, 518, 521, 522, 525, 528,
529, 533, 534, 535, 536, 537,
538, 541, 542, 543, 545, 546,
547, 549, 550, 551, 552, 553,
554, 555, 563, 566, 569, 571,

572, 573, 574, 575, 576, 578,
581, 585, 588, 589, 590, 591,
593, 595, 596, 601, 604, 606

ler bem, 134

letramento, 209

linguagem escrita, 223

linguagem oral, 267

memória de trabalho, 397

monitoramento do aprendizado,
563

motivação, 596

música, 596

políticas públicas, 53

preditores, 106

princípio alfabético, 107

problemas de aprendizagem,
598

processamento, 7

significado, 26

ENSINO E APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA:

Contribuições interdisciplinares

Organizadores

Vera Wannmacher Pereira

Ana Paula Rigatti Scherer

Rosângela Gabriel

Ronei Guaresi

Este livro nasce do desejo de aproximar as pesquisas realizadas em âmbito acadêmico - por professores universitários e estudantes de mestrado e doutorado - das inquietações e dificuldades enfrentadas nas escolas - por professores, pais e estudantes - no que diz respeito ao aprendizado e ensino da leitura e da escrita. Em âmbito internacional, as contribuições interdisciplinares têm feito surgir uma zona de confluência denominada ciência da leitura, que coloca em diálogo pesquisas sobre o cérebro leitor, sobre os comportamentos conscientes e inconscientes de leitores aprendizes e de leitores experientes, e sobre como esses conhecimentos podem contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia da leitura amparada não em crenças e intuições, mas em conhecimento técnico sobre as bases que sustentam essas aprendizagens. Como afirma o cientista Roberto Lent, presidente da Rede Nacional Ciência para a Educação (<http://cienciaparaeducacao.org>), essa zona de confluência inaugura uma perspectiva de pesquisa translacional proativa, porque reúne conhecimentos da pesquisa básica, compreendendo os fenômenos por meio de métodos científicos, ao mesmo tempo em que se preocupa com a aplicação desses conhecimentos na inovação de estratégias educativas respaldadas na pesquisa, buscando contribuir com a sociedade de forma propositiva e não apenas reativa.

Fonema e
GraFema

Conhecimento para um mundo melhor!