

## Aprendizado inicial da leitura em tecnologias múltiplas

Vera Wannmacher Pereira<sup>1</sup>, Danielle Baretta<sup>2</sup> e Patrícia Martins Valente<sup>3</sup>

### Resumo

Neste artigo as autoras apresentam um excerto de um estudo desenvolvido sobre “aprendizado inicial da leitura, com uso de tecnologias múltiplas, com foco na compreensão leitora e na consciência linguística”, baseado na Psicolinguística em interface com a Computação. Tem como público alunos de 2.º ano inicial do Ensino Fundamental que evidenciam competência em decodificação, mas apresentam dificuldades de compreensão, tendo sido organizados módulos de ensino da leitura com apoio em diferentes gêneros textuais. Nesse excerto, primeiramente expõem as características desse estudo, ocupando, para isso, o espaço da introdução. A seguir, disponibilizam os seus fundamentos teóricos, esclarecendo os conceitos-chave de língua, planos linguísticos, consciência linguística, compreensão leitora e descodificação, pois fazem a sustentação do referido estudo. Posteriormente, apresentam um módulo de ensino, como uma amostra dos materiais de ensino da leitura gerados em tecnologias múltiplas, analisando sua construção. Por último, tecem comentários sobre suas possibilidades de uso na escola e sua relevância para o aprendizado da leitura.

**Palavras-chave:** Aprendizado inicial da leitura. Compreensão leitora. Consciência linguística. Tecnologias múltiplas.

### Abstract

This paper presents a part of a larger project: "Initial learning of reading, using multiple technologies, focusing on reading comprehension and linguistic awareness, based on Psycholinguistics in interface with Computing. The target population are students from the second year of the elementary school, which show decoding competence but presenting difficulties on reading comprehension. Modules of reading teaching have been organized supported on different textual genres. This paper, starts by presenting the main characteristics of the study. Next, the theoretical foundations are provided, clarifying the key concepts of language, linguistic plans, linguistic awareness, reading comprehension and decoding. Subsequently, a teaching module is presented - a sample of reading teaching materials generated for multiple technologies. And finally, the possibilities of using that teaching module in the school and its relevance for the learning process to read are commented.

**Keywords:** Initial learning of reading. Reading comprehension. Linguistic awareness. Multiples technologies.

<sup>1</sup> É licenciada em Letras. Desenvolveu seu mestrado e seu Doutorado em Letras / Linguística Aplicada (PUCRS). Realizou seu Pós-doutorado em Psicolinguística (UFSC). É bolsista PQ/DT/CNPq. Atualmente é professora titular e permanente do PPGL da PUCRS e coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Cognição, Cultura, Linguagens e Interfaces: ciência, arte e tecnologia da Escola de Humanidade – Letras/PUCRS. Desenvolve pesquisas sobre compreensão e processamento da leitura e da escrita. E-mail: [vpereira@pucrs.br](mailto:vpereira@pucrs.br)

<sup>2</sup> É licenciada em Letras Português-Espanhol e respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Linguística pela PUCRS, possui especialização em Estudos Avançados em Língua Espanhola (PUCRS) e em Língua Portuguesa com ênfase em Multiletramentos (Gama Filho). Bolsista CAPES, desenvolve seus estudos de Doutorado na área de Psicolinguística, na PUCRS, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Vera Wannmacher Pereira. É professora de Língua Portuguesa do Colégio Militar de Porto Alegre/RS. E-mail: [daniellebaretta@hotmail.com](mailto:daniellebaretta@hotmail.com)

<sup>3</sup> É licenciada em Letras Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Luterana do Brasil. Especialista no Ensino da Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Mestre em Linguística também pela PUCRS. Bolsista CAPES, seus estudos de Doutorado são na área da Psicolinguística na PUCRS, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Vera Wannmacher Pereira. Realizou seu estágio doutoral (sob a forma de Doutorado Sanduíche) no Instituto de Educação, na Universidade do Minho, sob a supervisão da Prof.<sup>a</sup> Dra. Fernanda Parente Vianna. E-mail: [paty\\_valente13@hotmail.com](mailto:paty_valente13@hotmail.com)

## Introdução

Neste artigo, o propósito das autoras é apresentar um excerto de um estudo sobre aprendizado da leitura, com foco na compreensão leitora e na consciência linguística, desenvolvido no Núcleo de Pesquisa em Cognição, Cultura, Linguagens e Interfaces: ciência, arte e tecnologia – NUCCLIN, da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS/Brasil, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul – FAPERGS, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico – CNPq/Brasil e da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da PUCRS - PROPESQ/PUCRS/Brasil.

Um dos objetivos do referido estudo consistiu na criação de materiais de ensino da leitura baseados em tecnologias múltiplas destinados a crianças do 2.º ano inicial que decodificam, mas apresentam dificuldades de compreensão na leitura. É dirigido aos professores e pesquisadores que atuam nos processos de alfabetização, aos que se ocupam da produção de materiais de ensino com uso de tecnologias e aos que se dedicam à investigação desses afazeres.

Tal contexto caracteriza o modo de apresentação eleito, expondo teoria e prática e evidenciando seus vínculos. Desse modo, os leitores encontram os fundamentos do estudo desenvolvido e a exposição de uma amostra do material de ensino elaborado.

Para tanto, são primeiramente expostas as concepções psicolinguísticas, pois esse é o âmbito teórico de sustentação, no que se refere à estrutura da língua em seus níveis de constituição, à compreensão leitora, à consciência linguística e ao aprendizado e ensino da leitura. Posteriormente, são apresentados os materiais de ensino que constituem um dos módulos de ensino voltados para o trabalho com fábulas. Como fechamento, são realizados comentários finais sobre suas possibilidades de uso na escola e sua relevância para o aprendizado da leitura.

### 1. Fundamentos teóricos

Os diferentes caminhos da Linguística têm sido dedicados a explicitar palavras-chave da área, entre elas língua, texto, gênero, especialmente importantes tanto para as descrições linguísticas como para as perspectivas voltadas para o aprendizado e o ensino da leitura e da escrita.

No estudo base do presente artigo, a língua é vista como um conjunto de regras de um povo, de uma comunidade, de um grupo social que orientam

suas diversas formas de manifestação, condição para a realização dos processos comunicativos que sustentam o uso da língua (falar, ouvir, ler e escrever), como já apontado por Slama-Cazacu (1978) e seguidores psicolinguistas e demonstrado em trabalho escolar por Pereira e Scliar-Cabral (2012).

O ensino e o aprendizado da leitura nos primeiros anos de escola constituem um desafio para os professores e para as crianças. A leitura é uma atividade cognitiva complexa em que a informação proporcionada pelo texto e a informação fornecida pelo próprio leitor, a partir da sua bagagem cultural prévia, se complementam para alcançar a interpretação do texto.

A criança depara-se, então, com textos de diversos gêneros disponíveis a todos, que ainda não consegue decifrar. Esses gêneros têm funções sociais próprias (Bazerman, 2009) donde a sua relevância, organizados estruturalmente em sequências dominantes – narrativa, descritiva, expositiva, injuntiva e argumentativa (Adam, 2008; Spinillo, 2013; Spinillo & Almeida, 2015). E assim estão presentes na realidade social e na realidade escolar (Dionísio, 2010; Marcuschi, 2008).

São estruturados segundo níveis constitutivos da língua em interação, com base nas regras construtoras das unidades da língua. – fonema/segmento (nível fonológico), morfema (nível morfológico), palavra (nível lexical), frase (nível sintático), texto (nível textual), significado e uso (nível semântico-pragmático) – conhecimentos linguísticos indispensáveis para o aprendizado da leitura e da escrita (Mota, 2009).

Esses níveis linguísticos estruturam os materiais escritos, pois são organizados em fonemas/grafemas, morfemas, palavras, frases e no próprio texto, diversificando-se na quantidade, no formato, no modo de uso. Também há que considerar que essas unidades linguísticas podem caracterizar mais intensamente um ou outro texto. Os trava-línguas, os poemas e as cantigas (Pereira, 2013), por exemplo, são textos em que a sonoridade produz importantes sentidos, donde a predominância do nível fonológico, o que não indica que não seja importante nos demais textos próprios da produção cultural dirigida às crianças (Jacoby, 2008), pois as palavras decorrem da composição de morfemas e estes dos fonemas/letras. Já nas fábulas, nas histórias, nos quadrinhos, os sentidos são predominantemente expressos pelos factos coerentemente expostos e por suas relações com o universo do leitor, daí a predominância dos níveis semântico,

pragmático e textual. Os provérbios e os ditos populares muitas vezes têm seus sentidos apoiados no jogo estrutural das frases – na ordem e nas relações coesivas – donde o espaço ocupado pelos níveis sintático e textual.

Na compreensão de textos (Pereira & Scliar-Cabral, 2012) interagem o leitor e o texto, interação essa que orienta a seleção e o uso de processos e estratégias de leitura.

O texto, variável fundamental, pois objeto de trabalho, em sua natureza e características, está inserido em uma determinada situação comunicativa, pertence a um gênero, está organizado em seqüências dominantes, é constituído por superestrutura, macroestrutura e microestrutura próprias e está estruturado em planos linguísticos – das unidades menores às maiores. A interação leitor – texto tem como condição o reconhecimento e a observação dessas marcas pelo leitor incluindo-as em seus movimentos.

São também variáveis nessa interação as que estão diretamente vinculadas ao leitor – os seus conhecimentos prévios e o seu objetivo de leitura (Kato, 2007; Leffa, 1996).

Os conhecimentos prévios não se constituem em elementos soltos no cérebro, mas estão organizados em redes hierarquizadas que se conectam entre si – os esquemas cognitivos. Essas representações, armazenadas na memória de longo prazo, interagem com o que está escrito no texto, em seus diversos planos linguísticos, permitindo ao leitor chegar à compreensão. No ensino, cabe ao professor estar atento a esses aspectos, auscultando os leitores e buscando caminhos para ativar os conhecimentos de que já dispõem e proporcionar-lhes os conhecimentos necessários para entendimento do texto em leitura.

Os objetivos de leitura consistem nas razões para a manipulação do texto, sejam espontâneas, motivadas pelo próprio leitor, sejam suscitadas pela situação, como por exemplo, pelo professor, na sala de aula, em decorrência de seus propósitos de ensino. Esses objetivos guiam a observação dos planos linguísticos pelo leitor, orientando o foco de atenção. Isso significa que, se o objetivo é identificar as rimas do poema, por exemplo, o leitor deverá dirigir sua atenção para o nível fonológico/gráfico do texto. No caso de o objetivo ser o de identificar a moral de uma fábula, provavelmente a atenção será dirigida para o plano semântico-pragmático, observando os factos desenvolvidos e os comportamentos dos personagens.

Considerando-se que ler significa compreender (Colomer & Camps, 2002), sendo para isso necessário realizar processos cognitivos (Scliar-Cabral, 2008, 2009; Leffa, 1996), compreensão e processamento são entendidos de forma interligada dentro de um paradigma cognitivo (Costa & Pereira, 2009). Nessa aceção, compreender significa realizar um processo de interação, fundamentado basicamente em dois procedimentos cognitivos - *bottom-up* e *top-down*.

O primeiro, o *bottom-up*, ascendente, isto é, das partes para o todo, das unidades menores para as maiores, constitui-se num procedimento em que as pistas deixadas pelo autor no texto são a base de um processo de composição, uma vez que as partes gradualmente vão formando o todo (Scliar-Cabral, 2008).

O segundo processo, o *top-down* (Goodman, 1991 e Smith, 2003), descendente, do todo para as partes, constitui-se num procedimento em que os conhecimentos prévios do leitor constituem a base de um processo de decomposição. Tais informações disponíveis permitem-lhe fazer conexões com as pistas linguísticas.

As propostas de compreensão como um processo cognitivo interativo consideram que a compreensão se dá pela inter-relação dos procedimentos ascendente e descendente. Nesse entendimento, a compreensão é um procedimento construtivo, uma relação constante entre as formas linguísticas (grafo-fonológicas, morfossintáticas...) e as conexões realizadas no cérebro, ocorrendo esse processo em todos os níveis linguísticos, na busca do significado pleno por meio das funções superiores (memória, capacidade inferencial, etc.).

Desse modo, os movimentos ascendente e descendente convergem para a situação de compreensão, envolvendo o próprio texto – gênero, tipo (Adam, 2008; Bazerman, 2009) –, o objetivo de leitura e os conhecimentos prévios do leitor (Kato, 2007). O êxito da compreensão está, então, na combinação interativa dos processos ascendente e descendente, considerando os elementos constitutivos da situação de compreensão, em que variáveis se inter-relacionam e influenciam as definições do sujeito.

Essa combinação interativa, com o controle das variáveis de leitura, está associada à consciência linguística desenvolvida pelo leitor em relação a esses processos.

Constituem-se em importantes referências sobre consciência linguística, as concepções desenvolvidas

# P

por Baars (1993) e Dehaene (2009). O primeiro aponta a existência de um espaço que recebe as informações de processadores especializados não conscientes - uma espécie de quadro comunitário, sendo acessível a todos os processadores, que tem de certa forma uma função de mediação no sistema de comunicação dos processadores. O segundo relata, com base em seus experimentos, que apenas a partir do tempo de 270-300 milissegundos é possível ver diferença entre o processamento consciente e o inconsciente, isso ocorrendo a partir do momento em que diferentes áreas do cérebro entram em sincronia.

Sobre consciência linguística, focalizando as unidades da língua, podem-se citar, segundo Gombert (1992): a consciência fonológica - fonemas, grafemas e sílabas; a consciência morfológica - morfemas e palavras; a consciência sintática - constituintes da frase e relações entre eles; a consciência semântica - lexemas em seus significados e sentidos; a consciência pragmática - relações linguagem e situação de uso; e, por fim, a consciência textual - superestrutura, coesão e coerência. A capacidade de reconhecer essas unidades da língua e de refletir sobre elas é fundamental para a compreensão (Luna et al., 2010).

Essas concepções permitem examinar a compreensão como um processo que exige atenção e consciência e que deve gerar, assim, eficiência na gerência do que está sendo - ou não - compreendido, por meio das estratégias de compreensão. Para tanto, são fundamentais as seguintes propriedades: ter um foco específico; utilizar informações periféricas a esse foco - o contexto; ser intencional na busca da análise de algum ponto específico.

No aprendizado da leitura, em seu processo inicial, conforme apontam Dehaene (2007, 2011) e Morais (1994, 2013), a compreensão exige a decodificação do código linguístico, que também necessita da memória e da consciência linguística. O código linguístico, sendo de natureza fonológica, exige do aprendiz o estabelecimento de relações de semelhanças e diferenças entre o segmento fonológico e a letra que o representa, assim como entre a fala e a escrita.

Trata-se de um processo predominantemente ascendente, das unidades menores para as maiores, isto é, fonemas/letras que se agrupam em sílabas, estas que se associam constituindo os morfemas e as palavras, e assim sucessivamente compondo as frases e os textos/discursos.

Durante a decodificação, a memória de trabalho dá condições para que ocorra em tempo necessário a produção de inferências, acionados os conhecimentos prévios do leitor e as pistas linguísticas do material escrito (Giasson, 2000; Baretta & Pereira, 2018).

Desse modo, a decodificação e a compreensão consistem em processos igualmente relevantes e mutuamente contribuintes, pois preparam e formam o leitor, que avança gradualmente no trabalho cognitivo sobre as manifestações escritas, cabendo ao ensino escolar a responsabilidade de conhecer o caminho mais produtivo e organizar as tarefas pertinentes para o êxito da aprendizagem (Trevisan et al., 2011; Naschold et al., 2015). Nesse caminho, certamente as tecnologias múltiplas, por seus traços interativos, contribuem para o cumprimento dessas responsabilidades (Andersen, 2013; Cestari et al., 2006).

Nessa perspectiva, o projeto já referido, sobre “aprendizado inicial da leitura, com foco na compreensão leitora e na consciência linguística de alunos de 2º ano inicial”, pode ser uma dessas contribuições. O material realizado, um módulo de ensino da leitura com apoio em fábulas, e apresentado na continuidade deste texto, constitui uma evidência dessa expectativa.

## 2. Os jogos virtuais<sup>4</sup>

O material didático apresentado neste artigo tem como objetivo desenvolver a compreensão leitora e a consciência linguística de alunos do 2º ano inicial, tendo como apoio os fundamentos expostos anteriormente. Para tanto, foram selecionados gêneros textuais que integram o mundo infantil: trava-língua, cantiga, aviso, bilhete, cartão, instrução, texto científico, anedota, quadrinhos, fábula, história e enigmas.

Para o desenvolvimento dos jogos, apresentados em *e-book*, cuja capa pode ser vista na Figura 1, foram



<sup>4</sup> O *e-book*, intitulado *Jogos virtuais para desenvolvimento da compreensão leitora e da consciência textual de alunos do 2º ano inicial*, organizado por Vera Wannmacher Pereira, encontra-se disponível no endereço eletrônico <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/projetos/150616-001/#/>

elaboradas atividades interativas em diferentes formatos, geradas em HTML, a fim de possibilitar o uso do material em diferentes sistemas operacionais e *browsers*. Em tais atividades foram explorados os

processamentos cognitivos ascendente e descendente em interação, as estratégias de leitura pertinentes para as situações configuradas, os diversos planos da língua, com ênfase em algum, conforme o propósito.

**Figura 1 – Tela de abertura dos jogos virtuais**



**Fonte: As autoras**

Os jogos foram organizados em 16 módulos (Fig. 2), constituídos por atividades progressivas. Cada módulo focaliza um dos gêneros textuais selecionados. Tendo em vista que o material é destinado a alunos do 2º ano inicial, fase em que o processo de decodificação já está ocorrendo, embora não em estado pleno, os jogos virtuais disponibilizados consistem em atividades que abordam os níveis da letra, da sílaba, da palavra, da frase e do texto, ao longo dos módulos.

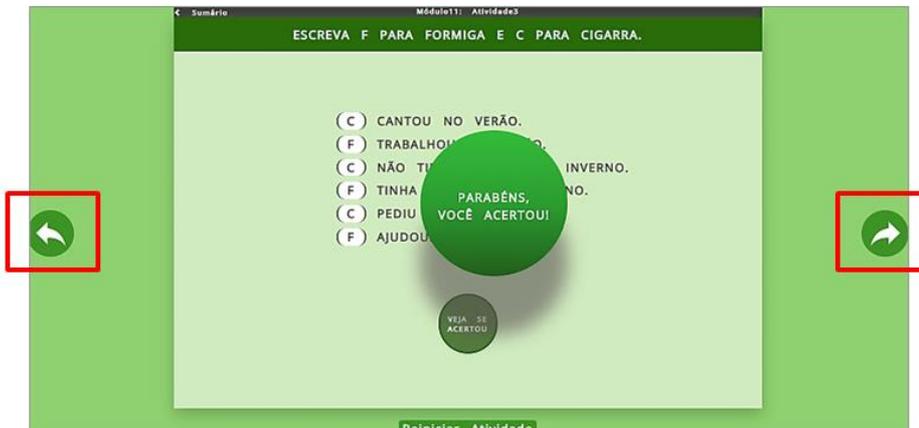
**Figura 2 – Tela sumário dos jogos virtuais**



**Fonte: As autoras**

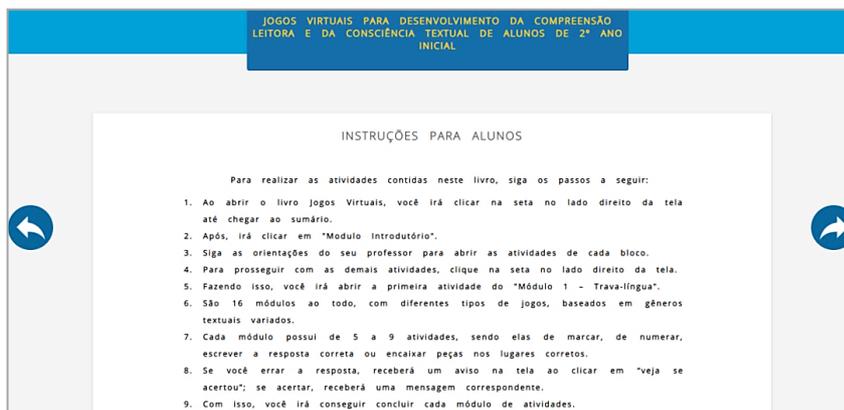
Cada atividade possui um enunciado e dispõe de recursos de interação, tais como setas de navegação e sistema de *feedback*, instruções para o aluno e para o professor. Embora haja a presença desses elementos, a atuação do professor é essencial, cabendo-lhe orientar e ficar à disposição da turma para solucionar as dúvidas que surgirem a cada etapa. As figuras abaixo (Fig. 3 e Fig. 4) ilustram alguns dos recursos mencionados.

Figura 3 – Telas de *feedback* positivo. Seta de navegação em destaque.



Fonte: As autoras

Figura 4 – Instruções para o aluno

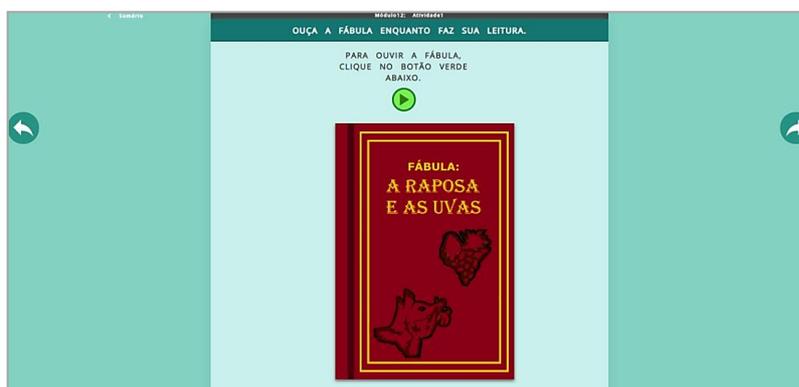


Fonte: As autoras

A seguir, serão apresentadas algumas das atividades desenvolvidas com o intuito de ilustrar de que forma a compreensão leitora e a consciência linguística são trabalhadas no material. As atividades expostas referem-se ao módulo 12 e foram elaboradas com base na leitura da fábula “A raposa e as uvas”.

A primeira tela (Fig. 5) do módulo mostra o texto a ser trabalhado. O aluno clica num botão para ouvir a história e as páginas do livro vão passando enquanto ouve.

Figura 5 – Fábula “A raposa e as uvas” (Módulo 12)



Fonte: As autoras

**Figura 6 – Atividade 2 (Módulo 12)**

**Fonte: As autoras**

A Figura 6 apresenta, após a audição/leitura do texto (atividade 1), a atividade 2 a ser realizada, em que o aluno deve completar as frases com uma palavra adequada ao contexto da fábula. Nesse caso, é possível ativar o conhecimento de diferentes planos linguísticos. Para completar adequadamente os espaços em branco, cabe examinar: o tipo de palavra que pode ocupar aquela posição na frase (plano sintático); as relações entre as palavras (plano morfossintático); os campos semânticos como a relação parreira/uva (plano léxico-semântico) e o tema se desenvolvendo em um fato central (plano textual). A observação desses planos linguísticos leva o aluno a reconhecer essas unidades da língua e, com o auxílio do professor, a refletir sobre elas, desenvolvendo, assim, a consciência sintática, morfológica, semântica e textual. Para

tanto, é importante que o professor estimule o aluno levando-o a explicar a atividade, a instrução para realizá-la e o processo realizado para chegar à solução. Pode perguntar-lhe, por exemplo, como pensou para realizar a questão e encontrar a solução. Nesse caminho, o aluno parte dos seus conhecimentos sobre a história lida (processamento descendente) para analisar as pistas linguísticas das orações de modo a completar o significado (processamento ascendente). Utiliza, nesses movimentos, estratégias de leitura para chegar à resposta, como *skimming* (realizando uma leitura rápida e global do texto e da atividade), *scanning* (focalizando as pistas fundamentais para isso) e inferência (deduzindo com base nessas pistas as palavras que devem ocupar as caixas).

**Figura 7 – Atividade 3 (Módulo 12)**

**Fonte: As autoras**

Na atividade 3 (Fig. 7), são apresentadas cinco perguntas abertas. Nelas, é solicitado ao aluno que recupere informações literalmente expressas no texto. Nesse caso, é possível que o aluno utilize predominantemente um processamento ascendente, uma vez que terá de analisar cada pista linguística presente no texto a fim de encontrar a mais adequada para responder à pergunta. Para tanto fará uso da estratégia de leitura denominada *scanning*, que consiste em percorrer o texto com os olhos na busca de uma informação específica., sendo uma das mais usadas em sala de aula (Marcuschi, 2008). Embora esse tipo de atividade não seja suficiente para desenvolver a compreensão leitora, é uma estratégia produtiva no processamento da leitura, uma vez que informações

específicas relacionadas com eventos, personagens, lugares etc. servem de suporte para outras estratégias como, por exemplo, a produção de inferências. É por isso que, ao pedir que encontrem informações específicas no texto, o professor deve observar que informações são mais relevantes para a construção dos sentidos e, por meio das perguntas elaboradas, direcionar o olhar do aluno para elas. Nas perguntas, as informações solicitadas são importantes, pois ajudam o aluno a observar marcas do texto que garantem sua coesão, coerência e continuidade narrativa (plano textual). A reflexão sobre esses aspectos colaboram para a construção da compreensão do texto (consciência textual).

**Figura 8 – Atividade 4 (Módulo 12)**



Fonte: As autoras

**Figura 9 – Atividade 5 (Módulo 12)**



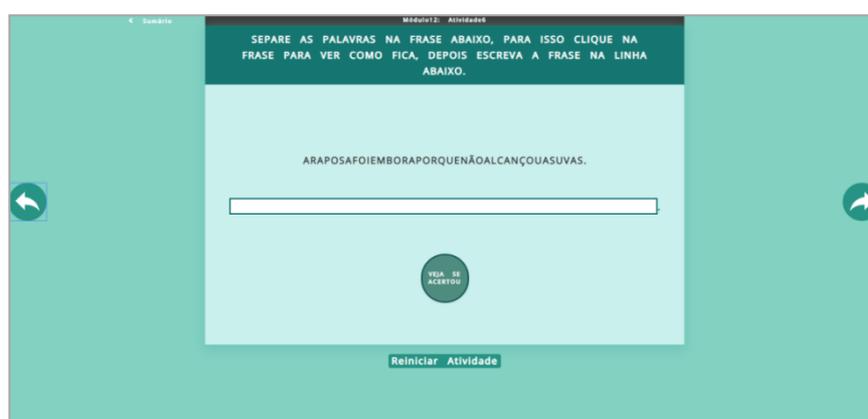
Fonte: As autoras

As atividades 4 (Fig. 8) e 5 (Fig. 9) exigem que o aluno realize inferências por meio de um processo cognitivo de deduções relacionando seu conhecimento prévio com proposições do texto num duplo movimento ascendente e descendente. Na atividade 4, é solicitado que o aluno escolha a alternativa que justifica a fala da raposa. Para tanto, deverá relacionar informações apresentadas no texto como, por exemplo, o comentário do narrador que afirma que as uvas estavam maduras, com a fala da raposa e com seu conhecimento acerca do comportamento dessas personagens nas fábulas para inferir que ela estava mentindo. A atividade 5 está relacionada com anterior, uma vez que pede que o aluno escolha qual o desfecho mais adequado para a situação hipotética da raposa alcançar as uvas. Essa questão parte também do reconhecimento das intenções da raposa por meio da inferência de que a fala final é, na verdade, de uma desculpa para a sua incapacidade de alcançar as uvas. Desse modo, o estabelecimento de inferências, observando os diversos planos linguísticos e utilizando a

consciência linguística torna-se uma atividade essencial a ser desenvolvida em sala de aula, uma vez que é responsável pela formação de sentidos e de uma representação mental organizada e coerente do texto, resgatando a não explicitação das informações nele veiculadas (Yuill & Oakhill, 1991).

As atividades seguintes trabalham a decodificação de sons, letras e sílabas. Tendo em vista a grande diversidade de conhecimentos prévios a mobilizar, o professor pode ajustar o uso do material de acordo com a necessidade de cada aluno. Assim, alunos que já apresentam uma decodificação fluente podem focar diretamente a atenção nas atividades anteriores, enquanto os alunos que ainda apresentam dificuldades de decodificação poderão beneficiar dessas últimas atividades. Nesse sentido, a atuação do professor é de extrema importância, pois cabe-lhe indicar quais atividades e em que ordem elas deverão ser realizadas pelos alunos, de acordo com as características e a etapa de desenvolvimento de cada um.

**Figura 10 – Atividade 6 (Módulo 12)**



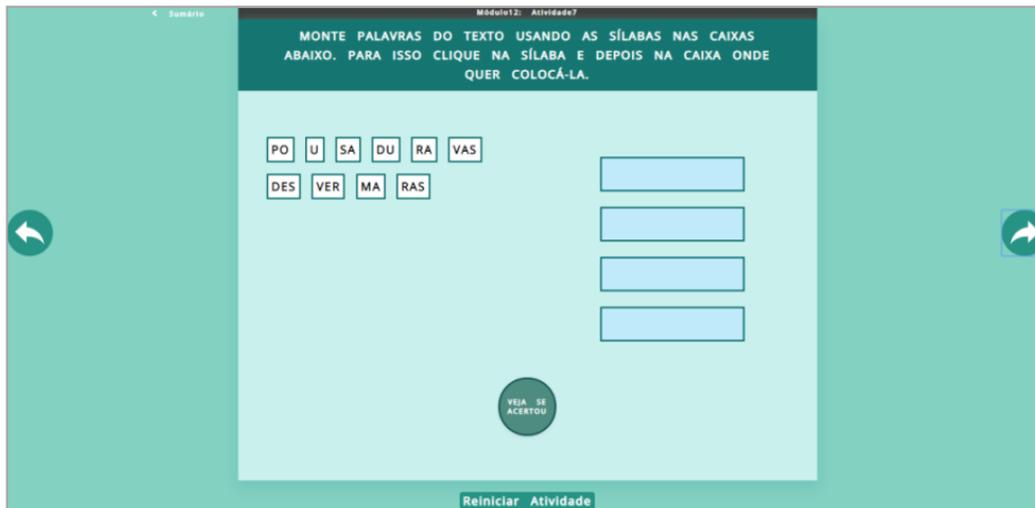
**Fonte: As autoras**

A atividade 6 (Fig. 10) solicita que a criança construa uma frase a partir de uma sequência de palavras coladas. Para tanto, deverá ser capaz de segmentar a frase em palavras, considerando tanto aquelas com valor semântico autônomo, como substantivos, adjetivos e verbos; quanto aquelas com valor gramatical que só adquirem sentido no interior das frases, como as conjunções, preposições e artigos (plano lexical e sintático). Esse processo permite a reflexão sobre a constituição das frases desenvolvendo, assim, a consciência lexical e gramatical da criança.

Além da observação e do reconhecimento desses planos linguísticos, o aluno fará uso de diferentes estratégias.

Inicialmente, poderá utilizar a estratégia *skimming* para analisar a frase globalmente a fim de identificar as palavras que a compõem, realizando um processamento descendente. Em seguida, provavelmente, fará uma leitura detalhada, observando letra por letra (processamento ascendente), de modo a identificar o limite da palavra. Nesse contexto, a previsão leitora também poderá ser empregada, na medida em que permite que o aluno, a partir de seu conhecimento prévio, seja capaz de antecipar o segmento seguinte que completa a palavra, tornando menos oneroso e mais produtivo o processamento da leitura (Castro & Pereira, 2004).

**Figura 11 – Atividade 7 (Módulo 12)**



**Fonte: As autoras**

A atividade 7 (Fig. 11) focaliza o plano fonológico da língua e desenvolve a consciência fonológica ao instruir a criança a construir palavras do texto a partir de um conjunto de sílabas desordenadas (consciência silábica). Para tanto, o aluno realizará tanto um processamento descendente, acionando seus esquemas sobre os campos semânticos (plano léxico-semântico) presentes na fábula (raposa/uva; uva/madura;

uva/verde), quanto um processamento ascendente, ao analisar cada sílaba apresentada para, então, compor a palavra. Nessa atividade, a estratégia de previsão desempenha um papel relevante, uma vez que permite que o aluno possa antecipar, com base em seu conhecimento prévio, a sílaba seguinte. Nesse processo, deverá ficar em constante auto monitoramento, a fim de confirmar ou não suas hipóteses.

**Figura 12 – Atividade 8 (Módulo 12)**



**Fonte: As autoras**

**Figura 13 – Atividade 9 (Módulo 12)**



**Fonte: As autoras**

As duas últimas atividades do módulo têm como objetivo desenvolver a consciência fonológica a nível fonético (Fig. 12) e a nível silábico (Fig. 1). O desenvolvimento dessa consciência está associado ao entendimento do princípio alfabético, que consiste na correspondência, nas línguas alfabéticas como o Português, entre as letras (grafemas) e os sons (fonemas). Na atividade 8 (Fig. 12), o aluno é orientado a completar as palavras apresentadas com as letras que estão faltando através da relação grafema-fonema. Na atividade 9 (Fig. 13), por sua vez, solicita-se que a criança escreva palavras relacionadas à com a fábula lida a partir de sílabas desordenadas. Também nessas atividades, o aluno deverá realizar um duplo processamento descendente e ascendente, uma vez que, embora as atividades enfoquem o plano fonológico, a compreensão do texto é importante no processamento das informações apresentadas, não sendo descartada a contribuição da memória que de algum modo as armazenou durante a leitura. Desse modo, o aluno usa sua leitura anterior (processamento descendente) para analisar os dados apresentados (processamento ascendente) e chegar às respostas.

Esse tipo de atividade (Fig. 12 e Fig. 13) tem relevância, na medida em que há um consenso entre pesquisadores a respeito da relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e o sucesso no aprendizado da língua escrita, sendo a primeira considerada fator preditivo da segunda, (Capovilla & Capovilla, 2003), uma vez que a consciência fonológica está diretamente ligada à decodificação e esta é condição para a compreensão. É por isso

que Capovilla e Capovilla (2000) afirmam que crianças com dificuldades em consciência fonológica apresentam geralmente atraso no aprendizado da leitura e da escrita, recomendando ainda os autores procedimentos que podem ajudar as crianças com dificuldades a superá-las. É nesse contexto, portanto, que essas atividades foram planejadas.

O conjunto das atividades descritas, que constituem o Módulo 12, demonstra a preocupação em propor um material pedagógico que ofereça um trabalho consistente de ensino da leitura dedicado ao manejo dos planos da linguagem, ao uso de estratégias de leitura e processamentos interativos, ao desenvolvimento da consciência linguística e, assim, ao ensino da compreensão leitora, aliando concepção teórica sólida, conteúdo relevante e tecnologia produtiva.

### **Considerações finais**

Neste artigo, as autoras apresentam um material de ensino da leitura em tecnologias múltiplas destinado a crianças de 2º ano inicial que decodificam, mas e têm dificuldades de compreensão leitora. Tal material, com o propósito de oportunizar a esse público a superação dessas dificuldades, é fundamentado em concepções psicolinguísticas sobre a própria língua e sobre os movimentos do leitor diante dela em materiais escritos.

Em relação à língua, o módulo de ensino da leitura exemplificado, assim como o conjunto deles, tem como base os planos em que é organizada (fonológico, morfológico, lexical, sintático, semântico e textual,

# P

considerando suas unidades linguísticas correspondentes - fonema/ letra grafema, morfema, palavra, frase, texto) e a sua materialização em gêneros e em tipos textuais. Em relação ao leitor, o apoio teórico está nos procedimentos de decodificação e compreensão, nos processos cognitivos ascendente e descendente em interação, nas estratégias de leitura (skimming, scanning, previsão, auto monitoramento, inferência, leitura detalhada, ...) e na consciência linguística (fonológica, morfológica, lexical, sintática, semântica e textual).

Sendo esse o corpo de fundamentos, o Módulo 12 aqui exposto é baseado no gênero “história”, no tipo predominantemente narrativo, na organização de atividades de compreensão atravessando todas as unidades linguísticas (do fonema/letra ao texto), na oferta de atividades em que o leitor deve manejar processos e estratégias de leitura e utilizar a consciência

linguística em todas suas possibilidades (da fonética à textual).

Construídas em formato interativo, com múltiplas tecnologias, as atividades permitem protagonismo dos alunos. Cabe ter presente, no entanto, que há certamente uma grande diversidade de situações na sala de aula, em relação aos conhecimentos prévios de toda natureza. Então, ativá-los, ampliá-los, modificá-los são operações necessárias e complexas. É da competência do professor tal empreendimento.

Desse modo, é tarefa desse profissional inserir esse material em uma situação com a necessária amplitude e a indispensável especificidade que permitam aos alunos a realização de movimentos de aprendizagem próprios das suas condições e, assim, produtivos.

## Bibliografia

- Adam, Jean-Michel (2008). *A Linguística: Introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: SP: Cortez.
- Andersen, Elenice. Larosa (Org.) (2013). *Multimídia digital na escola*. São Paulo: SP: Paulinas
- Baars, Bernard (1993). *A cognitive theory of consciousness*. Cambridge: Cambridge University.
- Bazerman, Charles (2005). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo, SP: Cortez.
- Baretta, Daniele. & Vera W. Pereira (2018). “Compreensão literal e inferencial em alunos do Ensino Fundamental”. In *Signo*, 43(77), 53-61.
- Capovilla, Alessandra. & Fernando Capovilla (2000). *Problemas de Leitura e Escrita: como identificar, prevenir e remediar, numa abordagem fonológica*. São Paulo: Memnon.
- \_\_\_\_ (2003). *Alfabetização: Método fônico*. São Paulo: Memnon.
- Castro, Joselaine S. & Vera W. Pereira (2004). “Leitor e texto: a preditibilidade faz a interação”. *Calidoscópio*. 2(1), 55-60.
- Cestari, Maria Luiza et al. (Eds.) (2006). *Networking cultures: Brazilian – Norwegian Dialogues on Education and Culture*. Norway, NR: Portal.
- Colomer, Teresa e Anna Camps (2002). *Ensinar a ler e ensinar a compreender*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Costa, Jorge C. da, & Vera W. Pereira (Orgs.) (2009). *Linguagem e cognição: Relações interdisciplinares*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS.
- Dehaene, Stanislas (2007). *Les neurones de La lecture*. Paris: Odile Jacob.
- Dehaene, Stanislas (2011). *Apprendre à lire: des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris: Odile Jacob.
- Dionísio, Angela P. et al. (Orgs.) (2010). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: S.P.
- Giasson, Jocelyne (2000). *A compreensão na leitura*, Lisboa, PT: ASA.
- Gombert, Jean-Émile (1992). *Metalinguistic development*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Goodman, Kenneth S. 1991. “Unidade na leitura – um modelo psicolinguístico transacional”. In *Letras de Hoje*, 26(04), 09-43.

- Jacoby, Sissa (2008). *A criança e a produção cultural: do brinquedo à literatura*. Porto Alegre, PA: Mercado Aberto.
- Kato, Mary (2007). *O aprendizado da leitura*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Leffa, Vilson (1996). *Aspectos da leitura: Uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre, RS: Sagra-Luzzato.
- Luna, Maria José *et al.* (2010). *Leitura e produção de texto*. Recife, Re: Ed. UFPE.
- Marcuschi, L.A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo, SP: Parábola Editorial.
- Morais, José (1994). *A arte de ler*. São Paulo: Editora UNESP.
- Morais, José (2013). *Criar leitores: para professores e educadores*. Barueri: Minha Editora.
- Mota, Márcia (org.) (2009). *Desenvolvimento metalingüístico: questões contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Naschold, Angela *et al.* (2015). *Aprendizado da leitura e da escrita: a ciência em interfaces*. Natal: NT: EDUFRN.
- Pereira, Vera W. (2013). "Cantigas infantis em diversas línguas no primeiro ano escolar". *Linguística y Literatura*, 64, 75-92.
- Pereira, Vera W.; Leonor Scliar-Cabral (2012). *Compreensão de textos e consciência textual.: caminhos para o ensino nos anos iniciais*. Florianópolis, FL. Editora Insular.
- Scliar-Cabral, Leonor (2008). "Processamento *bottom-up* na leitura". *Veredas on-line*, 12(2), 24-33.
- Scliar-Cabral, Leonor (2009). "Processamento da leitura: recentes avanços das neurociências". In: Pereira, V.W., & Costa, J.C. da (Orgs.). *Linguagem e cognição: Relações interdisciplinares* (pp. 49-60). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Slama-Cazacu, Tatiana (1979). *Psicolinguística Aplicada ao ensino de línguas*. São Paulo, SP. Pioneira.
- Smith, Frank (2003). *Compreendendo a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Spinillo, Alina Galvão (2013). "A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: Considerações teóricas e aplicadas", in: Mota, M.P. da & A.G. Spinillo, (Orgs.), *Compreensão de textos* (pp.171-198). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Spinillo, Alina Galvão & D. D. Almeida, (2015). "Compreendendo textos narrativos e argumentativos: Há diferenças?". *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 66(3), 115-132.
- Trevisan, Albino *et al.* (Orgs.) (2011). *Alfabetização e Linguística*. Porto Alegre, PA: EDIPUCRS.
- Yuill, Nicola e Jane Oakhill (1991). *Children's problems in text comprehension: an experimental investigation*. Cambridge: Cambridge University.

P

